

ISSN 1726-667



9 771726 66700

Higher Education Today

ISSN 1726-667X

DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.00

Реформы  
Нововведения  
Опыт

Рецензируемое издание  
в области педагогики и психологии

# Высшее образование сегодня

2025

5



Университеты  
исключительно  
электронного  
обучения  
**22**

Задачи  
государственной  
образовательной  
политики  
**16**

Глобальные  
рейтинги  
университетов  
**5**

Развитие  
наукоемкого  
технологического  
бизнеса  
**39**

Формирование  
экономического  
мышления  
инженера  
**69**

**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

Выпускается 6 раз в год. Распространяется по подписке.

# Высшее образование сегодня

2025

5

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

- Карамурзов Б.С., Зернов В.А., Карамурзов Р.Б.* О восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами мира: Латинская Америка и Карибский бассейн  
*Karamourzov B.S., Zernov V.A., Karamourzov R.B.* On the Perception of Global University Rankings by Academic Communities Around the World: Latin America and the Caribbean . . . . . 5
- Смолин О.Н.* Негосударственные вузы и задачи государственной образовательной политики  
*Smolin O.N.* Private Higher Education Institutions and the Objectives of State Educational Policy . . . . . 16

### НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

#### SCIENTIFIC REPORTS

- Карпенко М.П.* Глобальное распространение университетов исключительно электронного обучения  
*Karpenko M.P.* The Global Spread of E-learning-only Universities . . . . . 22
- Кощеев В.А., Ларионов А.Н.* Перспективные направления изучения проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации  
*Koshcheev V.A., Larionov A.N.* Promising Areas of Study of Problems of Additional Professional Education in the Construction Sector of the Russian Federation . . . . . 28
- Мартынов В.Г., Жедяевский Д. Н., Калашников П.К., Алехина И.Г.* О роли и задачах высшей школы в развитии наукоемкого технологического бизнеса и технологического предпринимательства  
*Martynov V.G., Jedyayevsky D.N., Kalashnikov P.K., Alekhina I.G.* On the Role and Tasks of Higher Education in the Development of Knowledge-Intensive Technological Business and Technological Entrepreneurship . . . . . 39
- Трапицын С.Ю., Агапова Е.Н., Жарова М.В., Трапицына Г.Н.* Образовательное сотрудничество Санкт-Петербурга и Шанхая: состояние и перспективы развития  
*Trapitsin S.Yu., Agarova E.N., Zharova M.V., Trapitsina G.N.* Educational Cooperation between Saint Petersburg and Shanghai: Current Status and Development Prospects . . . . . 50

### ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

#### DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION

- Верхотуров С.А., Михайлова Н.С., Ташлыкова Е.Е., Коновалова М.И.* Геймификация: инновационный подход к повышению мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс  
*Verkhoturourov S.A., Mikhailova N.S., Tashlykova E.E., Konovalova M.I.* Gamification: An Innovative Approach to Increasing Student Motivation and Engagement in the Educational Process . . . . . 58
- Гармаш А.А., Кислов В.А., Байдаров Д.Ю., Бешко А.О., Файков Д.Ю., Закурдаева А.В.* Методика формирования экономического мышления инженера у студентов инженерных направлений подготовки  
*Garmash A.A., Kislov V.A., Baidarov D.Yu., Beshko A.O., Faikov D.Yu., Zakurdaeva A.V.* Methodology for the Development of Economic Thinking of Engineers in Students of Engineering Fields of Study . . . . . 69

<i>Захарова В.А.</i> Положения деятельностного подхода, регламентирующие подготовку студентов педагогического вуза к формированию функциональной грамотности младших школьников <i>Zakharova V.A.</i> Provisions of the Activity-based Approach Regulating the Preparation of Students of a Pedagogical University for the Development of Functional Literacy in Primary School Students . . . . .	79
<i>Кохужева Р.Б.</i> Реализация модели академического тьюторства «равный – равному» в техническом вузе <i>Kokhuzheva R.B.</i> Implementation of the Peer-to-Peer Academic Tutoring Model in a Technical University. . . . .	87
<i>Мустафаев Р.К.</i> Цифровое наставничество как инновационное направление сопровождения студентов в образовательной среде вуза <i>Mustafaev R.K.</i> Digital Mentoring as an Innovative Way to Support Students in the University Educational Environment . . . . .	92

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

<i>Балабанов А.А.</i> Формирование культуры безопасности школьников и студентов: проблемы и решения <i>Balabanov A.A.</i> Forming a Safety Culture for Schoolchildren and Students: Problems and Solutions . . . . .	98
<i>Габович А.А.</i> Формирование гражданской позиции будущих юристов в условиях юридической клиники <i>Gabovich A.A.</i> Formation of the Civic Position of Future Lawyers in the Conditions of a Legal Clinic . . . . .	103
<i>Лебедянская О.Д.</i> Методики формирования пластической выразительности актеров при обучении пантомиме: история и современность <i>Lebedyanskaya O.D.</i> Methods of Forming the Plastic Expressiveness of Actors in Teaching Pantomime: History and Modernity . . . . .	108
<i>Лидер А.М., Склярова Е.А., Слесаренко И.В.</i> Развитие педагогических компетенций у обучающихся программ магистерской подготовки направления 03.04.02 Физика (на английском языке) <i>Lider A.M., Sklyarova E.A., Slesarenko I.V.</i> Pedagogical Competences Development in University Students within the Master's Degree Studies in 03.04.02 Physics (in English). . . . .	113
<i>Лоевский Д.О.</i> Социально-педагогическое прогнозирование как метод анализа эффективности воспитательной работы в вузе <i>Loevsky D.O.</i> Socio-pedagogical Forecasting as a Method of Analyzing the Effectiveness of Educational Work in the University . . . . .	120
<i>Слободчиков И.М., Косолапов А.Б., Молоткова Н.В.</i> Особенности социальной адаптации и профессиональной ориентации спортсменов в вузе в период завершения спортивной карьеры <i>Slobodchikov I.M., Kosolapov A.B., Molotkova N.V.</i> Features of Social Adaptation and Professional Orientation of Athletes at the University during the Completion of their Sports Career. . . . .	125

**ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ**  
**QUESTIONS OF PSYCHOLOGY**

<i>Жарков А.Ю., Федоришин М.И.</i> Критерии эффективности коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих <i>Zharkov A.Yu. Fedorishin M.I.</i> Criteria for the Effectiveness of the Collective Mental Model of Military Personnel Interaction. . . . .	133
<i>Журавлёва И.А.</i> Выявление особенностей развития притязаний на признание в течение дошкольного возраста <i>Zhuravleva I.A.</i> Identifying the Developmental Characteristics of Claims to Recognition During Preschool Age . . . . .	139
<i>Иванов В.И., Федоришин М.И.</i> Устойчивость военнослужащих как фактор эффективности выполнения служебно-боевых задач <i>Ivanov V.I., Fedorishin M.I.</i> Resilience of Military Personnel as a Factor in the Effectiveness of Performing Combat Missions . . . . .	148
<i>Маджуга А.Г., Точиева Л.И., Ахмадеева Е.В.</i> Психолого-педагогические детерминанты формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна <i>Madzhuga A.G., Tochueva L.I., Akhmadeeva E.V.</i> Psychological and Pedagogical Determinants of the Formation of Empathic Culture of University Students in the Postmodern Era . . . . .	156

<i>Фам Тхи Киеу Ань, Караванова Л.Ж.</i> Взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов в российском вузе <i>Pham Thi Kieu Anh, Karavanova L.Zh.</i> The Relationship between Academic Motivation and the Peculiarities of the Adaptation Process of Vietnamese Students in a Russian University . . . . .	163
<i>Фон Миллер А.А.</i> Представления родителей об особенностях агрессивного поведения у детей младшего и среднего школьного возраста <i>Fon Miller A.A.</i> Parents' Ideas about the Peculiarities of Aggressive Behavior in Children of Primary and Secondary School Age . . . . .	172
<b>ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА</b>	
<b>THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS</b>	
<i>Алрадван М.</i> Роль проприоцептивных упражнений в повышении стабильности состояния суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов <i>Alradwan M.</i> The Role of Proprioceptive Exercises in Improving Joint Stability in Ankle Sprains in Track and Field Athletes . . . . .	179
<b>СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b>	
<b>COMPARATIVE PEDAGOGY</b>	
<i>Головчанская И.И.</i> Речевые акты «похвала» и «одобрение» в франкоязычном педагогическом дискурсе <i>Golovchanskaya I.I.</i> Speech Acts of "Praise" and "Approval" in French-language Pedagogical Discourse. . . . .	185
<i>Ли Цзюи</i> Опыт Китая по применению искусственного интеллекта в высшем музыкальном образовании <i>Li Jiuji</i> China's Experience in Applying Artificial Intelligence in Higher Music Education. . . . .	191
<i>Тун Сяоцин</i> Институциональные особенности систем аккредитации программ педагогического образования в Китае и России <i>Tong Xiaoqing</i> Institutional Characteristics of Teacher Education Program Accreditation Systems in China and Russia . . . . .	198
<b>Трибуна молодого ученого</b>	
<b>TRIBUNE OF A YOUNG SCIENTIST</b>	
<i>Авраменко А.П., Басенко А.О.</i> Развитие учебной автономии студентов неязыковых направлений подготовки при обучении английскому языку для профессиональных целей <i>Avramenko A.P., Basenko A.O.</i> Development of the Academic Autonomy of Students in Non-Linguistic Areas of Study when Teaching English for Professional Purposes . . . . .	206
<i>Ван Ли</i> Использование приложения для онлайн-обучения LAIX с целью совершенствования навыков устной речи на английском языке у обучающихся средней школы <i>(на английском языке)</i> <i>Wang Li</i> Use of LAIX Online Learning app in Improving English Language Speaking Skills of Secondary School Students <i>(in English)</i> . . . . .	214
<i>Генералов Л.Р.</i> Влияние виртуальной среды на процесс социализации подростков <i>Generalov L.R.</i> The Influence of the Virtual Environment on the Process of Socialization of Adolescents . . . . .	221
<i>Лосев А.В., фон Миллер А.А., Слободчиков И.М.</i> Влияние дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников <i>Losev A.V., Von Miller A.A., Slobodchikov I.M.</i> The Impact of Dysfunctional Parent-ing Patterns on the Socialization of Primary School Students . . . . .	229
Рекомендации и правила для авторов Recommendations and Rules for the Authors . . . . .	234

**Карамурзов Б.С.,**  
*Российская академия образования*

**Зернов В.А.,**  
*Российский новый университет, Российская академия образования*

**Карамурзов Р.Б.,**  
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*



**КАРАМУРЗОВ БАРАСБИ СУЛЕЙМАНОВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

доктор технических наук, профессор, академик Российской академии образования. Сфера научных интересов: физика межфазных явлений, физика и технология наноструктур, проблемы цифровой трансформации общества, будущее университетов и университеты будущего. Автор более 500 опубликованных научных работ. Электронная почта: bsk-1947@mail.ru

**BARASBI S. KARAMOURZOV**

**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education. Research interests: physics of interphase phenomena, physics and technology of nanostructures, problems of digital transformation of society, the future of universities and the universities of the future. Author of more than 500 published scientific works. E-mail address: bsk-1947@mail.ru



**ЗЕРНОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСЕЕВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

доктор технических наук, профессор, ректор Российского нового университета. Академик Российской академии образования. Сфера научных интересов: государственно-частное партнерство, критерии конкурентоспособности, качество образования, экономика высшей школы, влияние электромагнитного излучения на живое существо. Автор более 250 опубликованных научных работ. Электронная почта: rector@rosnou.ru

**VLADIMIR A. ZERNOV**

**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Rector of the Russian New University. Academician of the Russian Academy of Education. Research interests: public-private partnership, criteria for competitiveness, quality of education, economics of higher education, the impact of electromagnetic radiation on a living being. Author of more than 250 published scientific works. E-mail address: rector@rosnou.ru



**КАРАМУРЗОВ РЕНАТ БАРАСБИЕВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и экономической географии Института стран Азии и Африки, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: мировая экономика, теория и практика международных экономических сопоставлений, экономика и геополитика стран Ближнего Востока, Центральной Азии и Южного Кавказа, конкурентоспособность, устойчивое развитие. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: karamurzovrb@my.msu.ru

**RENAT B. KARAMOURZOV**

**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Economic Sciences, Professor at the Department of Economics and Economic Geography of Institute of Asian and African Studies, Lomonosov Moscow State University. Research interests: international economics, theory and practice of international economic comparisons, economics and geopolitics of the Middle East, Central Asia and Southern Caucasus, competitiveness, sustainable development. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: karamurzovrb@my.msu.ru

# О восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами мира: Латинская Америка и Карибский бассейн

**Аннотация.** Статья открывает серию материалов, отражающих результаты исследования восприятия глобальных рейтингов университетов современными академическими сообществами разных регионов мира. Работа посвящена анализу мнений исследователей проблем образования и представителей университетов Латинской Америки и Карибского бассейна о наиболее широко распространенных глобальных рейтингах университетов и их влиянии на стратегическое развитие вузов и академическую политику. Выделены ключевые претензии к существующим методологиям, описаны региональные особенности их восприятия. Рассмотрены возможные подходы к созданию альтернативных рейтингов.

**Ключевые слова:** глобальные рейтинги университетов, академические сообщества, Латинская Америка и Карибский бассейн, методология рейтингов.

**Для цитирования:** Карамурзов Б.С., Зернов В.А., Карамурзов Р.Б. О восприятии глобальных рейтингов университетов академическими сообществами мира: Латинская Америка и Карибский бассейн // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 5–15. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.005

**Abstract.** This article opens a series of materials reflecting the results of a study examining the perception of global university rankings by contemporary academic communities in different regions of the world. The work analyzes the opinions of education researchers and university representatives in Latin America and the Caribbean regarding the most widely used global university rankings and their impact on university strategic development and academic policy. Key criticisms of existing methodologies are highlighted, and regional differences in their perception are described. Possible approaches to creating alternative rankings are discussed.

**Keywords:** global university rankings, academic communities, Latin America and the Caribbean, ranking methodology.

**For citation:** Karamourzov B.S., Zernov V.A., Karamourzov R.B. On the Perception of Global University Rankings by Academic Communities Around the World: Latin America and the Caribbean. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 5–15. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.005



**Введение.** С момента своего появления на рубеже XX–XXI веков рейтинги университетов проделали большой путь от ориентированных в первую очередь на абитуриентов обобщенных количественных оценок эффективности вузов до влиятельного инструмента национальной и международной политики в области науки и образования. На данный момент наиболее известными и авторитетными являются:

- Academic Ranking of World Universities (далее – ARWU), на русском языке чаще обозначаемый как «Шанхайский рейтинг»;
- Times Higher Education World University Rankings публикуется журналом “Times Higher Education”, который ранее был связан с газетой “The Times”;
- QS World University Rankings разработан компанией Quacquarelli Symonds.

В прессе и специальной литературе эти рейтинги объединяют термином «Большая тройка», что говорит об их влиятельности. В условиях глобализации и усиления конкуренции в сфере высшего образования международные рейтинги университетов приобретают все большее значение. Они не только служат ориентиром для абитуриентов, исследователей, преподавателей и инвесторов, но и влияют на репутацию университетов и их привлекательность на международной арене, а также используются правительствами для оценки эффективности образовательных систем и распределения ресурсов.

Вместе с этим, доминирующие системы рейтингования (прежде всего QS, THE и ARWU) все чаще подвергаются критике за их методологические ограничения, западноцентричную предвзятость и неспособность адекватно отражать многообразие миссий и условий функционирования университетов, особенно в развивающихся странах. (В одной из своих работ мы достаточно подробно рассмотрели особенности методики каждого из этих рейтингов [1]). Такая критика исходит не только от университетов стран БРИКС (БРИКС – международное объединение Бразилии, России, Индии, КНР, ЮАР, ОАЭ, Ирана, Египта, Эфиопии и Индонезии, рассматриваемое в качестве основного «противовеса» на мировой арене для стран так называемой «Большой семерки» (Великобритания, Германия, Италия, Канада, США, Франция, Япония) и основы для создания многополярного мира [2].) Множество ученых и организаций по всему миру (включая Организацию Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО) подчеркивает необходимость переосмысления подходов к оценке деятельности университетов и создания более справедливых и объективных систем рейтингования, которые будут учитывать

разнообразие академических традиций, культурных контекстов и национальных приоритетов.

Важно и то, что компании, рассматривающие и продвигающие глобальные рейтинги, являются транснациональными корпорациями с соответствующими интересами и методами деятельности.

Принимая во внимание широкую общественную дискуссию, развернувшуюся в нашей стране по поводу университетских рейтингов, представляется интересным и полезным осветить отношение к ним за рубежом. Настоящая работа является первой в запланированной авторами серии статей, посвященных оценке роли и места рейтингов представителями академических сообществ разных регионов мира, а также возможным альтернативам текущей практике рейтингования. Анализ отношения к глобальным рейтингам в разных частях света начнем с Латинской Америки и Карибского бассейна. Завершающим материалом этой серии станет статья, посвященная одному из вариантов концепции рейтинга университетов для стран БРИКС.

В источниковой базе настоящей работы представлены исследования, различные по целям и содержанию. Часть из них дает негативную оценку рейтингов университетов, в ряде других проблемы, связанные с использованием таких рейтингов, отмечаются лишь в качестве фактов, имеющих то или иное отношение к изучаемым вопросам. Авторы еще одной группы работ, если судить по их отдельным суждениям и высказываниям, скорее можно причислить к активным сторонникам широкого внедрения глобальных рейтингов в регионе Южной Америки и Карибского бассейна.

Выявленные нами критические замечания разделены на пять тематических блоков:

- культурная унификация и утрата институционального многообразия;

- несоответствие рейтингов социальной миссии и общественной роли университетов;
- глобальная стратификация и политико-экономические последствия использования рейтингов;
- методологические и эпистемологические ограничения «глобальных рейтингов»;
- альтернативные подходы к выбору методов оценки университетов и их реформирование.

**Культурная унификация и утрата институционального многообразия.** Целый ряд авторов отмечает, что широкое распространение практики рейтингования сопряжено с риском утраты идентичности университетами Латинской Америки. Подчеркивается, в частности, что доминирование рейтингов «Большой Тройки» оказывает глубинное воздействие на университетские стратегии путем формирования институциональных ориентиров на стандартизацию и подражание моделям, не соответствующим историческим, культурным и социальным особенностям региона.

Так, М. Ллойд и И. Ордорика утверждают, что международные рейтинги, фактически, поощряют следование единой гегемонистской модели университета, игнорируя при этом «региональный контекст» и богатые местные традиции университетской культуры. Это, в частности, подрывает уникальную концепцию латиноамериканского вуза как университета, формирующего государственность («state-building university»). Со ссылкой на свою более раннюю работу [15] авторы подчеркивают, что аналогов этой региональной традиции Латинской Америки нет в англоязычном мире. Исследователи особо подчеркивают, что такие ценности, как университетская автономия, управление, основанное на демократических принципах, а также академическая свобода и генерация знаний (за исключением показателей научной публикационной

активности) не получают должного отражения в рейтингах. Это делает достижения в данных областях невидимыми на глобальном уровне [13, p. 27].

Ссылаясь на коллективное мнение, высказанное на IV Встрече университетских сетей и советов ректоров Латинской Америки и Карибского бассейна, А. Гуальяноне указывает на риск гомогенизации образовательных моделей, навязываемой так навязываемыми глобальными рейтингами, связанный с тем, что этот процесс ведет к постепенной потере уникальных черт университетов региона. Участники встречи также указали на предвзятые методы оценки, ориентированные исключительно на научные результаты (строго говоря, на то, что принято под этими результатами понимать), а не на социальную миссию или собственно качество образования; негативное влияние этих подходов на принятие решений как внутри университетов, так и на уровне национальной политики в сфере образования [11, p. 123].

М.Ф. Бейгел высказывает схожие доводы, отмечая, что применение библиометрических показателей в значительной мере способствовало укреплению позиций английского языка и унификации стиля академического письма. Стремление попасть в такие библиометрические базы данных, как Science Citation Index, привело к тому, что даже «периферийные» научные сообщества начали адаптироваться к требованиям «центра», отказываясь от традиционных форматов публикаций. Таким образом, рейтинги способствуют унификации не только институциональных стратегий, но и культурных аспектов академической деятельности [5, p. 15]

Как отмечает М. Андрес, универсализация критериев оценивания и стирание различий напрямую связаны с тем, что международные рейтинги не принимают во внимание ключевые особенности

стран, их уникальный путь политического и экономического развития, а также объективные различия в размерах и структуре образовательных систем. По ее мнению, ошибочна сама идея применения единых стандартов оценки в крайне неоднородном мировом академическом (образовательном и научном) пространстве, поскольку рейтинги отражают лишь одну – наиболее негативную – форму интернационализации, связанную с экономической выгодой. При этом первоначальная цель высшего образования – служение обществу, развитие демократии и генерация знания – остается вне поля зрения рейтинговых систем [4, p. 564–565].

В итоговой декларации конференции «Латиноамериканские университеты и международные рейтинги» также подчеркивается обеспокоенность академического сообщества влиянием рейтингов на идентичность университетов региона. Авторы этого документа отмечают, что попытки подстроиться под требования рейтингов ведут к отказу от собственной образовательной миссии и копированию модели элитных исследовательских университетов США, не имеющей прямого отношения к социальным, экономическим и культурным реалиям Латинской Америки [8, p. 3].

А. Малдонадо-Малдонадо и К. Кортес особое внимание уделяют институциональному изоморфизму. Под этим термином принято понимать процесс, при котором институциональные единицы одной сферы со временем становятся похожими по структуре и практике под влиянием внешних и внутренних воздействий [10]. Авторы отмечают, что в стремлении достичь успеха в рейтингах университеты по всему миру начинают копировать «единственно верную» модель – исследовательский университет, ориентированный на международную публикационную активность [14, p. 173]. Однако, они замечают, что такое подражание

подрывает идею ценности институционального разнообразия, которое является ключевой характеристикой и сильной стороной глобальной системы высшего образования.

**Несоответствие рейтингов социальной миссии и общественной роли университетов.** Противоречия между социальной миссией университетов Латинской Америки и глобальными рейтингами высших учебных заведений также все чаще становятся предметом критического анализа. Исследователи, в частности, обращают внимание на то, что рейтинги формируются на основе индикаторов, в большей степени пригодных для оценки элитного университета «англосаксонского типа», образцом которого считается Гарвард. В этом контексте рейтинги, фактически, играют роль так называемых «Гарвардометров», измеряющих, насколько университеты соответствуют указанной модели [13, p. 26]. Отмечается также, что их применение способствует распространению неолиберальной повестки, рыночно-ориентированная логика которой рассматривает высшее образование как сферу конкуренции. В итоге это становится фактором мощного давления на университетскую политику в глобальном масштабе [13, p. 26].

А. Гуальяноне указывает, что рейтинги не учитывают должным образом результативность работы вузов региона в решении таких ключевых задач, как преподавательская деятельность и просветительская работа [11, p. 125].

По мнению М.Ф. Бейгел, рейтинги создают иерархию, основанную на стандартах конкретных западных университетов, таких как Гарвард, Стэнфорд или Кембридж, игнорируя разнообразие научных традиций и социальную значимость вузов. Участники Региональной конференции по высшему образованию Латинской Америки и Карибского бассейна (Conferencia Regional de

Educación Superior para América Latina y el Caribe, CRES) предложили ориентироваться на региональные аккредитационные критерии, подтвердив статус университета как общественного блага и предостерегая от приоритета глобальных норм в ущерб локальным потребностям [5, p. 17–18].

М. Андрес отмечает: под влиянием подходов, практикуемых Всемирной торговой организацией (далее – ВТО), образование все чаще рассматривается как услуга, регулируемая рыночными механизмами. В случае Латинской Америки это стало одной из причин приватизации высшего образования, приведшей к снижению роли государства как гаранта этого социального блага [4, p. 564]. (Отметим, что это – глобальная тенденция). Исследователь задается вопросом: должны ли государственные учреждения, получающие финансирование из государственного бюджета и призванные удовлетворять потребности населения в части образования, активно действовать на международном уровне и коммерциализировать это социальное благо? Она дает такой ответ: в условиях, когда выгоды от коммерциализации образования неочевидны (как в случае Аргентины) попросту нецелесообразно инвестировать ресурсы в повышение позиций в международных рейтингах [4, p. 564]. Автор делает еще более радикальное, если смотреть с «канонической» точки зрения глобальных рейтингов, заключение: «Аргентина должна играть на региональном уровне, а не на международном» [4, p. 564].

М. Зайас, Л. Лопес и Э. Моктесума, посвятившие методам и методологии оценки эффективности высшей школы отдельный раздел своей статьи, настаивают на том, что результативность университетов не должна измеряться исключительно на основе рейтинговых показателей. Поскольку на состояние и развитие систем высшего образования воздействует широкий

спектр факторов, предположение о том, что уровень преподавания, значимость научных исследований и масштабы просветительской деятельности можно сводить лишь к позиции в списках методологически некорректно [18, p. 469, 482].

Один из распространенных аргументов против ранжирования университетов связан с его предвзятостью. Б. Гутиеррес отмечает, что рейтинги «Большой тройки» сосредоточены на таких показателях, как число Нобелевских лауреатов, публикации в изданиях, индексируемых международными библиометрическими базами данных, а также количество статей в журналах «Nature» и «Science». По мнению противников данных рейтингов, это выгодно почти исключительно определенной категории университетов преимущественно из англоязычных стран, фокусирующихся на естественных науках. Такие аспекты, как преподавание, культурная миссия и социальные обязательства университетов остаются вне поля зрения рейтингов [6, p. 100].

В опубликованной в 2015 году работе коллектива мексиканских исследователей также подчеркивается, что рейтинги игнорируют разнообразие университетов, и «благоволят» лишь тем, кто в большей мере соответствует исследовательской модели [17, p. 52–53]. Авторы приводят мнение С. Марджинсона и М. Ван дер Венде о том, что адекватное сравнение возможно только между *подобными* университетами. Особо отмечается: рейтинги «элитарны по своей природе» и большинству из многих тысяч современных университетов мира не удастся занять даже отдаленно значимые позиции в них. Это происходит потому, что проведение передовых исследований международного уровня не является первоочередной миссией данных вузов [17, p. 52–53].

Позиция участников конференции «Латиноамериканские уни-

верситеты и международные рейтинги» во многом подводит черту под приведенными ранее аргументами. Отмечается, что университеты региона не должны поддаваться ложной дихотомии между подготовкой кадров для рынка труда и возвращением лидеров, способных инициировать и осуществлять важные социальные, экономические или культурные преобразования. Вместо этого необходимо развивать подходы, сочетающие профессиональную подготовку и способность к инновациям, направленным на устойчивое развитие, инклюзию, социальную справедливость и права человека [8, p. 9].

Говоря о давних университетских традициях служения обществу и распространения культуры в латиноамериканском макрорегионе, А. Малдонадо-Малдонадо и К. Кортес подчеркивают, что эти аспекты деятельности вузов также не находят отражения в международных рейтингах. Авторы закономерно задаются вопросом о целесообразности пересмотра методологических оснований, на которых базируются рейтинги [14, p. 174].

Практические последствия ориентации на рейтинги становятся понятными из примера, описанного в статье С. Эмбрас: по словам ректора федерального университета АБК (Бразилия) Элиу Вальдмана, стремясь к инклюзивности и академическому качеству, университеты перераспределяют ресурсы в пользу разного рода стипендий, а не научных исследований. Давление со стороны рейтингов может привести к необходимости отказаться от этой социально ориентированной практики [3].

**Глобальная стратификация и политико-экономические последствия использования рейтингов.** Все чаще в различных источниках встречается мнение о том, что рейтинги, изначально задуманные как инструмент для оценки качества работы вузов, сегодня функционируют как мощный социаль-

ный и политический механизм, зачастую приводящий к академической стратификации и политике высшего образования.

Так, С. Дарвин и М. Барахона, обобщая существующие взгляды на логику метрик «Большой Тройки» отмечают, что ориентация в приоритетном порядке на исследовательский потенциал и репутационный капитал ведет к доминированию университетов Глобального Севера, выступающих в роли арбитров и источников академического авторитета. Это, в свою очередь, способствует формированию нового вида неоимпериализма и углубляет позиционную конкуренцию между университетами на глобальном уровне [9, p. 289].

Схожую позицию занимают З. Маркес и соавторы: рейтинги фактически основываются на классификации университетов по иерархическим уровням – от местного до глобального. Поскольку показатели такого типа сосредоточены на измерении определенных параметров (образовательной деятельности, научных результатов, размеров вуза), значимость которых варьируются (в зависимости от конкретного рейтинга), стоит избегать утверждений о том, что университетские рейтинги являются объективной оценкой качества. Исследователи также указывают, что такая специфика ограничивает возможности полноценного участия относительно небольших вузов в рейтинговых процедурах, создавая тем самым эффект университетского элитизма, когда крупные университеты неизменно занимают более высокие позиции и получают соответствующие преимущества [18, p. 470–471].

Ф. Леал, Л. Сталливиери и М. Морас критикуют рейтинги за отсутствие должного теоретического обоснования применяемых индикаторов, приводящее к «поверхностному» анализу и устойчивому воспроизводству привилегий. Они отмечают со ссылкой на рабо-

ту F. Altbach: рейтинги «привилегируют уже привилегированных», создавая эффект замкнутой иерархии, в которой одни и те же университеты продолжают лидировать. Исследователи высказывают обеспокоенность тем, что лишь 1 % вузов в мире в принципе попадает в поле зрения рейтингов, а также фактом, что не имеющие отношения к академической среде коммерческие компании (которые и проводят рейтингования) зачастую прямо предлагают свои консультационные услуги по улучшению позиций конкретного университета в рейтингах [12, p. 68]. По мнению авторов, университетские рейтинги как инструмент глобализационных процессов, тесно связанный с коммерциализацией высшего образования и формирующийся на фоне структурного неравенства, опираются на спорные и субъективные методологии. Их использование может приводить к искаженному восприятию оцениваемых вузов, содействовать укреплению академического капитализма и углублению географического неравенства в высшем образовании [12, с. 57].

А. Гуальяноне, используя концепцию «поля» Пьера Бурдьё, указывает, что международные рейтинги выступают в качестве «подполя» университетов мирового класса, в котором распределяется символический капитал. Рейтинги не только фиксируют различия, но и способствуют их институционализации, превращаясь в политический инструмент легитимации и формирования позиционных преимуществ. Они выступают механизмом установления новых критериев принадлежности и отличия, а также предоставляют новые ресурсы и инструменты для укрепления статуса, создавая новые конфигурации власти и иерархий внутри глобального академического пространства [11, p. 119].

С аналогичной критикой выступают М. Ллойд и И. Ордорика, подчеркивая: рейтинги не толь-

ко отражают, но и усиливают неравенство. «Высокорейтинговые» университеты получают больше внимания со стороны студентов, ученых и правительств, что способствует укреплению их позиций. Таким образом, нередко наблюдается феномен, известный как «эффект Матфея», согласно которому «всякому имеющему дастся и умножится, а у неимеющего отнимется и то, что имеет» (Мф. 25:26-30), то есть разрыв между высшими учебными заведениями усиливается [13, p. 29]. Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживает фрагмент обсуждаемой работы, имеющий прямое отношение к отечественной практике в сфере высшего образования: «многие правительства перенаправляют скудное финансирование в свои наиболее рейтинговые вузы, пытаясь улучшить их положение», что, якобы, укрепляет престиж системы высшего образования страны на региональном или глобальном уровне.

По мнению Б. Гутиерреса, усилившаяся с начала XXI века конкуренция между университетами распространилась на такие сферы, как финансирование, подбор преподавателей и студентов, а затем – на институциональный престиж, измеряемый положением в международных рейтингах [6, p. 100].

М.В. Андрес прямо заявляет, что рейтинги по сути игнорируют такие важные аспекты деятельности вузов как преподавание, доступность высшего образования и, шире, социальную миссию университетов. Таким образом, практически не учитывается связь университетов со средой (культурной, политической и др.), неотъемлемой частью которой они являются. Более того, отмечается, что для стран Латинской Америки само участие в гонке рейтингов равносильно культурной колонизации, навязываемой гегемонистскими структурами [4, p. 566].

Ретроспективный анализ, осуществленный М.Ф. Бейгел, пока-

зывает, что международные стандарты оценки научной деятельности формировались в условиях выраженного влияния академической традиции США. Такие базы данных, как Institute for Scientific Information (ISI), Web of Knowledge (ныне – Web of Science) и библиометрические системы типа SCI (Science Citation Index), несмотря на их последующую «универсализацию» изначально были ориентированы на американские журналы и критерии, что делает их недостаточно репрезентативными для «периферийной» науки [5, p. 14].

В политической практике рейтинги также играют важную роль. По мнению И. Ордорики, несмотря на то что высокое ранговое положение Национального автономного университета Мексики в международных рейтингах способствовало обеспечению приемлемых объемов государственного финансирования, даже «техническое» падение в ранжированных списках (вызванное, скажем, изменением методологии), может повлечь за собой негативную реакцию общественности и средств массовой информации [цит. по: 3].

Х. Вилласеньор-Бесерра, К. Арельяно и Х. Ороско подчеркивают, что рейтинги неразрывно связаны с логикой глобальной конкуренции, в которой большинство университетов находится в невыгодном положении, а привилегии закрепляются за немногими лидерами гонки. В целом же, это создает систему с множеством проигравших и малым числом победителей [17, p. 52].

Результаты исследования А.-И. Калдерона и соавторов показывают, что национальные академические рейтинги существуют лишь в немногих странах Иберо-Америки – в основном в тех, которые уже имеют некоторое преимущество в международных рейтингах [7, p. 119–120]. Упомянутая в этой работе положительная корреляция между «относительно высокими» позициями в глобальных рейтингах и наличи-

ем национальных систем академических рейтингов, якобы свидетельствует о том, что отсутствие практики рейтингования вузов на страновом уровне делает их более уязвимыми в условиях международной конкуренции.

**Методологические и эпистемологические ограничения «глобальных рейтингов».** Методики расчета рейтингов являются полями ожесточенных дискуссий экспертов. Одна из ключевых проблем – отсутствие единых методологических стандартов, а без общего подхода к определению и измерению «качества» университетов любые сравнительные таблицы неизбежно оказываются методологически уязвимыми. В работе Ф. Леал, Л. Сталливиери и М. Мораэс, со ссылкой на работу С. Pérez-Esparrells, J. Gómez-Sancho (2010) отмечается, что каждый рейтинг использует свою собственную методологию и не существует консенсуса относительно набора и интерпретации индикаторов. Это делает прямое сравнение между университетами затруднительным [12, p. 56]. Авторы подчеркивают, что это мнение разделяют и другие исследователи, указывая, в частности, на фундаментальную несопоставимость систем оценивания (что, во многом, подрывает надежность получаемых результатов). Ссылаясь на работу I. Aguillo (2012), они пишут, что различия в типах используемых для рейтингования индикаторов (основанных на опросах мнений и количественных данных – библиометрических и вебметрических) делает затруднительным сравнение результатов и, как следствие, осложняет практическое использование рейтингов. В работе приводятся мнения различных исследователей относительно спорного и субъективного характера методологий расчета рейтингов, связанного с коммерциализацией высшего образования. Также отмечается, что такое положение дел нередко искажает представления об участив-

ших в сравнениях вузах и усиливает «академический капитализм» и образовательное неравенство.

Критика в адрес применяемых подходов и методов лишь усиливается при рассмотрении специфики отдельных стран или регионов, прежде всего, находящихся вне англо-американского академического центра. В частности, М. Андрес в своей работе обращает внимание на то, что глобальные рейтинги не могут адекватно отразить положение дел в академической среде Аргентины. Она указывает как на внутренние методологические недостатки самих рейтингов, так и на их неспособность учесть специфические национальные характеристики. Автор приходит к заключению, что курс на регионализацию (а никак не стремление выйти на международный уровень) может быть для страны оптимальной стратегией [4, p. 563].

Аналогичные аргументы выдвигает С. Эмбрас, отмечая, что международные рейтинги игнорируют традиционно сильные позиции латиноамериканских университетов в гуманитарных и социальных науках и преподавании, а также их ключевую роль в подготовке государственных лидеров и формировании национальной культуры. О том, что нынешняя практика ранжирования университетов способствует ослаблению позиций общественно-научных дисциплин при одновременном повышении статуса точных и естественных наук упоминается и в исследовании, посвященном анализу влияния рейтингов на политику в области высшего образования Мексики [16, p. 10]. Возможности их применения для оценивания региональных особенностей существенно ограничены методологией, сфокусированной на показателях цитируемости, количестве публикаций в англоязычных журналах естественнонаучной направленности и числе Нобелевских лауреатов (среди сотрудников или

выпускников сравниваемых университетов) [3].

А. Гуальяноне подчеркивает, что в методиках рейтингов наблюдается явный перекося в сторону исследовательской деятельности, при этом не принимаются во внимание цели и миссия конкретного университета, а также социальный, экономический и культурный контекст, в котором он функционирует [11, р. 116]. Ссылаясь на работу E. López-Cózar (2012), автор отмечает, что это приводит к систематической недооценке учреждений, ориентированных на преподавание или решение «локальных задач». При этом, несмотря на наличие критики, такие рейтинги продолжают оказывать растущее влияние на образовательную политику, становясь даже элементом стратегических целей ряда стран.

Серьезной методологической проблемой является привязка методик рейтингов к ограниченному набору источников библиометрической информации (научных журналов), преимущественно англоязычных. Как отмечает М.Ф. Бейгел, около половины публикаций из Латинской Америки не индексируются базами данных Scopus и Web of Science. Таким образом, рейтинги систематически исключают значительный объем научной продукции, прежде всего, в гуманитарных и социальных дисциплинах, создавая искаженную картину о масштабах и уровне научной активности [5, р. 17]. Это, в свою очередь, ограничивает возможности университетов на периферии академической системы заявить о себе и получить признание. Использование только библиометрических данных и международных наград служит не реальной оценке исследовательской деятельности, а укреплению иерархий и престижа ограниченного числа западных университетов и издательств [5, р. 17]. Рассуждая о методологических недостатках рейтингов «Большой Тройки» и ряда аналогичных им, М.Ф. Бейгел об-

ращает внимание на дискуссию в рамках Региональной конференции по высшему образованию Латинской Америки и Карибского бассейна (далее – CRES), в ходе которой особо подчеркивалась ограниченность этих инструментов и отстаивалась необходимость выработки собственных региональных критериев аккредитации. По мнению участников CRES, университет следует рассматривать как социальное благо, а ориентация на «глобальные» рейтинговые стандарты способна нанести ущерб национальным и региональным особенностям системы высшего образования [5, р. 17–18].

Авторы итоговой декларации конференции «Университеты Латинской Америки и междунароные рейтинги» также констатировали наличие консенсуса в академическом сообществе относительно методологических ограничений рейтингов как основного инструмента оценки деятельности вузов. Среди обозначенных проблем произвольность выбора индикаторов, отсутствие статистической достоверности различий, перекося в пользу исследовательских результатов, игнорирование образовательных и социальных функций вузов, приоритет англоязычных публикаций и то, что список учитываемых наград ограничен наиболее престижными премиями [8, р. 5–6]. В декларации также указывается, что методики существующих рейтингов нередко непрозрачны, «невнимательны» к институциональному разнообразию, что затрудняет верификацию и критический анализ рейтингов.

**Альтернативные подходы к выбору методов оценки университетов и их реформирование.** Современная система глобальных университетских рейтингов вызывает все больше критики как в академических кругах, так и среди политиков, исследователей и самих университетов. Не является гиперболизацией фраза из

работы М. Ллойда и И. Ордорики о том, что сомнения в отношении нейтральности систем рейтингов университетов и их чрезмерного влияния на политику в сферах от высшего образования до иммиграции звучат от Йоханнесбурга до Мехико [13, р. 28].

Как подчеркивают Ф. Леал, Л. Сталливиери и М. Мораэс, эти рейтинги используются как некий универсальный параметр при принятии решений студентами, преподавателями и исследователями, при формировании политики интернационализации и в процессах управления университетами. При этом ни один из существующих рейтингов не способен охватить весь спектр миссий и целей университетов. Например, такая цель, как расширение доступа к высшему образованию, играющая важную роль в Латинской Америке, полностью игнорируется [12, р. 68]. Авторы указывают на методологические и технические ограничения рейтингов. Так, практически регулярные обновления очередных версий рейтингов, включающие новые критерии, и призванные «улучшить» методику, в действительности делают почти невозможной оценку положения вузов даже относительно их самих [12, р. 68].

А. Малдонадо-Малдонадо и К. Кортес отмечают, что рейтинги увеличили неравенство между вузами, принесли выгоду развитым и богатым университетам, и усугубили отставание тех, что обладали меньшими ресурсами. В условиях «академической гонки» бедные университеты стартуют с заметным отставанием, и глобальные рейтинги лишь закрепляют это положение. Этот эффект, по мнению исследователей, прослеживается в самых разных аспектах системы высшего образования Латинской Америки: от ее доступности для студентов до объемов финансирования. В результате латиноамериканские вузы оказываются перед дилеммой [14, р. 174]:

- следовать тактике «участвуем в «игре рейтингов», когда мы оказываемся в выигрышной позиции, и игнорируем результаты рейтингования, когда не удастся войти в топ-100, 50, 25 и др.»;
- начать разрабатывать альтернативные стратегии, способные отражать действительное социальное и культурное влияние университетов.

На фоне рассмотренных выше настроений возникают альтернативные взгляды и подходы к созданию методологии рейтингов. А. Гуальяноне подробно рассматривает проект U-Multirank, запущенный в 2014 году при поддержке Европейского союза и координируемый Центром исследований политики в области высшего образования (Center for Higher Education Policy Studies – CHEPS, Нидерланды) и Центром высшего образования (Centre for Higher Education – CHE, Германия). Одна из основных идей, положенных в основу его создания, состоит в признании невозможности объективно определить, что значит «хороший университет» (в отличие от традиционных рейтингов, которые претендуют на такую универсальность, используя произвольные параметры как якобы абсолютные показатели качества). U-Multirank является многомерным рейтингом, ориентированным на пользователя, и охватывает исследование, преподавание, международную ориентацию, передачу знаний и региональное взаимодействие. Его уникальность в том, что пользователи могут самостоятельно назначать веса показателям и создавать индивидуализированные рейтинги в зависимости от своих интересов. Таким образом, можно, например, уделить большее внимание научным публикациям или, наоборот, социальной приверженности университетов своему региону [11, p. 123–124].

М.Ф. Бейгел предлагает создание неиерархического (антииерархического) индекса циркуляции науч-

ных знаний, который, как предполагается, позволит переосмыслить преобладающее в академических исследованиях и аналитике по высшему образованию представление об «интернационализации». Это представление зачастую игнорирует существующие отношения доминирования, уже отраженные на уровне баз данных. Важной задачей такого индекса должно стать преодоление стереотипов, согласно которым направления, ставшие мейнстримом, воспринимаются как эталон качества, региональные исследования – как «экзотические» или «второстепенные», а локальные – как «изолированные» и «ограниченные».

Предлагаемый индекс должен строиться на данных, собранных непосредственно на местах, и принципиально отличаться от рейтингов: он не выстраивает иерархию от «лучших» к «худшим», а позволяет увидеть все многообразие взаимодействий университетов внутри периферии, а не только их связь с ведущими центрами. М.Ф. Бейгел отмечает, что сбор таких данных требует значительных усилий, но этот подход даст более глубокое понимание разнообразия институциональных практик. Насколько широко такой индекс будет использоваться, зависит от заинтересованности министерств науки и технологий стран Латинской Америки, поскольку он задуман как инструмент для диагностики и выработки рекомендаций в сфере государственной политики [5, p. 19].

М. Андрес предлагает отказаться от навязанной логики интернационализации в пользу регионализации высшего образования, подчеркивая, что странам Латинской Америки выгоднее развивать уже существующие формы регионального сотрудничества, например в рамках MERCOSUR (МЕРКОСУР (на испанском языке) или МЕРКОСУЛ (на португальском языке) – южноамериканское политическое соглашение и тор-

говый блок, созданный в 1990-х годах, членами которого являются Аргентина, Боливия, Бразилия, Парагвай и Уругвай), чем пытаться занять место в глобальной иерархии университетов, тратя на это колоссальные ресурсы [4, p. 575].

В итоговой декларации конференции «Латиноамериканские университеты и международные рейтинги: влияние, масштабы и ограничения» (2012 год) был высказан целый ряд конкретных предложений для государственных органов, университетских ассоциаций и сетей, ректоров, а также ЮНЕСКО по продвижению альтернатив существующим рейтингам для лучшего понимания и оценки реалий высшего образования. В числе этих предложений:

- создание информационных систем, учитывающих все аспекты деятельности вузов;
- развитие надежных сравнительных исследований, призванных помочь в процессе принятия управленческих решений;
- координация усилий по распространению и признанию академических публикаций из региона [8, p. 3].

Х. Вилласеньор-Бесерра, К. Арельяно и Х. Ороско подчеркивают, что несмотря на объективную критику, нынешние рейтинги не исчезнут, пока не будут разработаны устойчивые альтернативные инструменты, способные удовлетворить информационные потребности разных участников образовательного процесса. Если же это не будет сделано, рейтинги будут лишь усложняться, развиваясь в сторону большей методологической специализации, но не справедливости [17, p. 63].

**Заключение.** В формате обзорной статьи невозможно охватить весь спектр исследований по рассматриваемой нами проблеме. Вместе с этим, проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что внедрение глобальных рейтингов университетов вызывает серьезную обеспокоенность среди

представителей академического сообщества Латинской Америки. Как показывают рассмотренные материалы, глобальные рейтинги способствуют культурной унификации, что приводит к постепенной утрате институционального многообразия и вытеснению местных традиций, ценностей и идентичности. Унификация критериев и ориентация на стандарты западных и англоязычных вузов обуславливают не только формальное сходство стратегий развития, но и ставят под угрозу такие важные особенности латиноамериканского высшего образования, как приоритеты государственного строительства, поддержка автономии, приверженность принципам демократии и активная социальная роль университетов.

Особое опасение у исследователей вызывает несоответствие показателей рейтингов реальным общественным задачам и социальной миссии вузов. Принятые в большинстве рейтингов метрики зачастую игнорируют ключевые направления работы университетов региона: деятельность по

просвещению, сохранению и распространению культурных ценностей, расширению образовательных возможностей и содействию социальному развитию. В итоге сильные стороны и значимые достижения латиноамериканских университетов остаются незамеченными на глобальном уровне, а институциональные стратегии все чаще вынужденно ориентируются на внешние, не всегда релевантные местному контексту стандарты.

Без внимания не остаются вопросы глобальной стратификации и политико-экономических последствий: гонка за высокими позициями в мировых рейтингах приводит к перекосу в распределении ресурсов, обостряет образовательное неравенство и способствует развитию академического капитализма, при котором престиж и финансирование зависят, прежде всего, от позиции в рейтинге, а не от вклада в развитие общества. Кроме того, серьезную озабоченность вызывают методологические и эпистемологические ограничения «глобаль-

ных рейтингов»: выбор спорных индикаторов, недостаточная прозрачность методов, субъективный и коммерциализированный характер оценки. Все это значительно затрудняет корректное сопоставление университетов с разными целями, масштабами и условиями функционирования.

Наличие данных проблем побуждает исследователей говорить о необходимости реформирования существующих систем оценки высшего образования. В качестве альтернативы предлагаются новые, более комплексные подходы, способные учитывать специфику регионального контекста, социальную значимость и разнообразие институциональных моделей университетов. Лишь по-настоящему инклюзивный, учитывающий культурное и институциональное многообразие, нацеленный на социально значимые цели подход способен сформировать объективную систему оценки, отражающую не только академические достижения, но и вклад университетов в развитие общества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зернов В.А., Карамурзов Б.С., Карамурзов Р.Б. О конкурентоспособности российских университетов // Высшее образование сегодня. 2023. № 2. С. 2-10.
2. Руденко Л.Г. Анализ роли БРИКС в формировании многополярного мира на основе мир-системного подхода // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2024. № 7-1. С. 134-140. DOI: 10.17513/vaael.3573
3. Ambrus S.S. Educators debate negative effects of international rankings on Latin American universities. *The Chronicle of Higher Education*. 2012. May 20.
4. Andres M.V. The race for university rankings: Why Argentina should not compete in this World Class University Rankings Race? *Global Educational Research Journal*. 2017. Vol. 5, No. 3. P. 536-561.
5. Beigel M.F. Las relaciones de poder en la ciencia mundial: un antiranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*. 2018. No. 274. С. 4-18.
6. Bulege Gutiérrez W. Ranking de universidades latinoamericanas 2017. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*. 2017. No. 7 (2). P. 100-101. DOI: 10.18259/acs.2017014
7. Calderón A.-I., França C., Gonçalves A. Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano. *EccoS - Revista Científica*. 2017. No. 44. DOI: 10.5585/eccos.n44.7943
8. Final Declaration of the Conference Latin American Universities and the International Rankings: Impact, Scope and Limits, 2012. May 18.
9. Darwin S., Barahona M. Globalising or assimilating? Exploring the contemporary function of regionalised global university rankings in Latin America. *Higher Education*. 2023. Vol. 87. P. 1-18. DOI: 10.1007/s10734-023-01007-x
10. DiMaggio J., Powell W.W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*. 1983. Vol. 48, No. 2. P. 147-160.
11. Guaglianone A. Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina: una mirada reflexiva. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 2018. Vol. 13, No. 37. P. 123-130.
12. Leal F., Stallivieri L., Moraes M. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior - RIESup*. 2017. Vol. 4, No. 1. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650638
13. Lloyd M., Ordorika I. International rankings as cultural imperialism: implications for the Global South. Book chapter reference. 2024. DOI: 10.3138/9781487545154-004

14. Maldonado-Maldonado A., Cortes C. Latin American higher education, universities and worldwide rankings: the new conquest? Hazelkorn E. (ed.) *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*. London: Routledge, 2018. P. 162–177.
15. Ordorika I., Pusser B. La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a statebuilding university. Altbach P.G., Balán J. (eds.) *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007. P. 189–215.
16. Estevez Nenninger E.H., Parra-Perez L.G., González Bello E.O., Valdés Cuervo A.A., Durand Villalobos J.P., Lloyd M., Martínez Stack J. Moving from international rankings to Mexican higher education's real progress: a critical perspective. *Cogent Education*. 2018. Vol. 5, No. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1507799
17. Villaseñor-Becerra J., Arellano C., Orozco J. Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*. 2015. Vol. 44. P. 41–67. DOI: 10.1016/j.resu.2015.09.001
18. Zayas Márquez C., Lopez Leyva S., Moctezuma Hernández P. Influencia de los rankings universitarios sobre la calidad de las universidades de Argentina, Brasil, Chile y México. *Investigaciones de Economía de la Educación*. 2016. Vol. 11. P. 467–482.

---

## REFERENCES

1. Zernov V.A., Karamurzov B.S., Karamurzov R.B. O konkurentosposobnosti rossijskih universitetov [On the Competitiveness of Russian Universities]. *Higher education today*. 2023. No. 2. P. 2–10. (in Russian).
2. Rudenko L.G. Analiz roli BRIKS v formirovanii mnogopolyarnogo mira na osnove mir-sistemnogo podhoda [Analysis of the Role of BRICS in the Formation of a Multipolar World Based on the World-Systems Approach]. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*. 2024. No. 7-1. P. 134–140. (in Russian). DOI: 10.17513/vaael.3573
3. Ambrus S.S. Educators debate negative effects of international rankings on Latin American universities. *The Chronicle of Higher Education*. 2012. May 20.
4. Andres M.V. The race for university rankings: Why Argentina should not compete in this World Class University Rankings Race? *Global Educational Research Journal*. 2017. Vol. 5, No. 3. P. 536–561.
5. Beigel M.F. Las relaciones de poder en la ciencia mundial: un antiranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*. 2018. No. 274. C. 4–18.
6. Bulege Gutiérrez W. Ranking de universidades latinoamericanas 2017. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*. 2017. No. 7 (2). P. 100–101. DOI: 10.18259/acs.2017014
7. Calderón A.-I., França C., Gonçalves A. Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano. *EccoS – Revista Científica*. 2017. No. 44. DOI: 10.5585/eccos.n44.7943
8. Final Declaration of the Conference Latin American Universities and the International Rankings: Impact, Scope and Limits, 2012. May 18.
9. Darwin S., Barahona M. Globalising or assimilating? Exploring the contemporary function of regionalised global university rankings in Latin America. *Higher Education*. 2023. Vol. 87. P. 1–18. DOI: 10.1007/s10734-023-01007-x
10. DiMaggio J., Powell W.W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*. 1983. Vol. 48, No. 2. P. 147–160.
11. Guaglianone A. Los rankings internacionales y el posicionamiento de América Latina: una mirada reflexiva. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 2018. Vol. 13, No. 37. P. 123–130.
12. Leal F., Stallivieri L., Moraes M. Indicadores de internacionalização: o que os rankings acadêmicos medem? *Revista Internacional de Educação Superior – RIESup*. 2017. Vol. 4, No. 1. DOI: 10.22348/riesup.v4i1.8650638
13. Lloyd M., Ordorika I. International rankings as cultural imperialism: implications for the Global South. *Book chapter reference*. 2024. DOI: 10.3138/9781487545154-004
14. Maldonado-Maldonado A., Cortes C. Latin American higher education, universities and worldwide rankings: the new conquest? Hazelkorn E. (ed.) *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the influence and impact of rankings on higher education, policy and society*. London: Routledge, 2018. P. 162–177.
15. Ordorika I., Pusser B. La máxima casa de estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a statebuilding university. Altbach P.G., Balán J. (eds.) *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2007. P. 189–215.
16. Estevez Nenninger E.H., Parra-Perez L.G., González Bello E.O., Valdés Cuervo A.A., Durand Villalobos J.P., Lloyd M., Martínez Stack J. Moving from international rankings to Mexican higher education's real progress: a critical perspective. *Cogent Education*. 2018. Vol. 5, No. 1. DOI: 10.1080/2331186X.2018.1507799
17. Villaseñor-Becerra J., Arellano C., Orozco J. Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de la Educación Superior*. 2015. Vol. 44. P. 41–67. DOI: 10.1016/j.resu.2015.09.001
18. Zayas Márquez C., Lopez Leyva S., Moctezuma Hernández P. Influencia de los rankings universitarios sobre la calidad de las universidades de Argentina, Brasil, Chile y México. *Investigaciones de Economía de la Educación*. 2016. Vol. 11. P. 467–482.

Поступила в редакцию: 05.09.2025

Поступила после рецензирования: 25.09.2025

Поступила к публикации: 07.10.2025

Received: 05.09.2025

Revised: 25.09.2025

Accepted: 07.10.2025

**Смолин О.Н.,**  
Российская академия образования,  
Комитет Государственной Думы по науке и высшему образованию



**СМОЛИН ОЛЕГ НИКОЛАЕВИЧ**

Российская Федерация, Москва

доктор философских наук, профессор, академик Российской академии образования, Первый заместитель председателя Комитета Государственной Думы по науке и высшему образованию. Сфера научных интересов: философия образования, образовательная политики, образовательное законодательство. Автор более 160 опубликованных научных работ. Электронная почта: smolin@duma.gov.ru

**OLEG N. SMOLIN**

**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Philosophical Sciences, Full Professor, Academician of the Russian Academy of Education, First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Science and Higher Education. Research interests: philosophy of education, educational policy, educational legislation. Author of more than 160 published scientific works. E-mail address: smolin@duma.gov.ru

## Негосударственные вузы и задачи государственной образовательной политики

**Аннотация.** В основу статьи положен текст выступления автора на совещании руководства Минобрнауки с руководителями негосударственных вузов 18 июля 2025 года. Автор формулирует задачи государственной образовательной политики, в решение которых значительный вклад могли бы внести негосударственные (частные) высшие учебные заведения, включая расширение доступа к высшему образованию, воспитание молодежи, формирование научных школ, образовательные инновации, реализацию социальной миссии университетов и другие. По мнению автора, государственная политика в отношении негосударственных вузов не может сводиться исключительно к набору формальных критериев, которыми определяются контрольные цифры приема на бюджетные места и квоты на платный прием студентов, но должна учитывать их участие в решении государственных задач в целом.

**Ключевые слова:** негосударственный (частный) сектор высшего образования, задачи государственной образовательной политики, расширение доступа к высшему образованию, воспитание молодежи, формирование научных школ, образовательные инновации, реализация социальной миссии университета, контрольные цифры приема на бюджетные места, квоты на платный прием студентов.

**Для цитирования:** Смолин О.Н. Негосударственные вузы и задачи государственной образовательной политики // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 16–21. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.016

**Abstract.** This article is based on the author's address delivered at the symposium of the Russian Ministry of Science and Higher Education with heads of non-state universities on 18 July 2025. The author identifies key objectives of state educational policy where non-state (private) higher education institutions could make substantial contributions, including: expanding access to higher education, fostering youth development, establishing research schools, implementing educational innovations, and fulfilling social missions. The author asserts that state policy regarding non-state higher education institutions cannot be limited exclusively to formal regulatory parameters – specifically state-funded enrollment quotas and tuition-based admission limits, but must fully account for these institutions participations in addressing broader national priorities.

**Keywords:** private higher education sector, objectives of state education policy, expanding access to higher education, youth development, establishing research schools, educational innovations, implementation of the university's social mission, control figures for admission to budget places, quota for paid admission of students.

**For citation:** Smolin O.N. Private Higher Education Institutions and the Objectives of State Educational Policy. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 16–21. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.016

Комментируя необходимость и роль развития негосударственного (частного) сектора высшего образования, обычно обращают внимание на важность создания в этой сфере конкурентной среды. Однако конкуренция существует и в среде государственных вузов. Как человек с левыми взглядами, автор этих строк акцентирует внимание на иных задачах негосударственного сектора высшего образования. Необходимость их решения могла бы учитываться при разработке критериев эффективности деятельности вузов, контрольных цифр приема и определении квот численности внебюджетных студентов, которое предполагается законом с 2025–2026 учебного года.

Приводимые ниже примеры подобраны не по принципу наибольшей репрезентативности, но по итогам личных наблюдений автора.

**Расширение доступа к высшему и среднему профессиональному образованию.** На взгляд автора, отечественная система отбора абитуриентов и студентов вузов выстроена не лучшим образом: она является слишком жесткой на входе и слишком мягкой в процессе обучения (подробнее об этом будет сказано ниже). В таких условиях частные вузы позволяют получить высшее образование абитуриентам, которые по количеству баллов, набранных в ходе Единого государственного экзамена (далее – ЕГЭ) не смогли бы попасть в вузы государственные.

Между тем, автору неоднократно доводилось наблюдать, как потенциальные работодатели, включая представителей государственных и правоохранительных органов, активно приглашали к себе выпускников, например, Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики или Сибирского юридического университета (Омск). В этом смысле работа негосударственной системы высшего образования помогает реализовывать известный



принцип «Образование для всех, в течение всей жизни».

**Социальная миссия университета.** Некоторые частные вузы выполняют и ее. Приведу лишь два примера:

- уникальный опыт университета управления «ТИСБИ» (Казань), который массово обучает студентов с инвалидностью и создал для них все необходимые условия;
- опыт Сибирского института бизнеса и информационных технологий (далее – СИБИТ), который бесплатно помог получить образование ряду инвалидов по зрению, а в настоящее время организовал систему дистанционного обучения для ветеранов и инвалидов специальной военной операции (далее – СВО). Отметим, что в отличие от их детей, участники (ветераны) СВО не пользуются правом приема в рамках отдельной квоты на бюджетные места в государственные вузы, но лишь правом выбора в пределах той же квоты между ЕГЭ и традиционным экзаменом. Это, кстати, тормозит развитие проекта, реализуемого СИБИТ.

**Научные школы.** Один из главных и во многом справедливых

упреков в адрес частных вузов состоит в том, что они слабо развивают науку. Необходимо, однако, иметь в виду три обстоятельства:

- вклад в науку, согласно официальному мониторингу, измеряется... в рублях! Между тем, он может выражаться, например, в подготовке научно-педагогических кадров – кандидатов и докторов наук;
- в отличие от государственных, частные вузы, за редчайшим исключением, не получают бюджетных средств на научные исследования, что ставит их в явно неравное положение. Президент Ассоциации негосударственных вузов России В.А. Зернов на совещании 18 июля 2025 года в Минобрнауки сравнил это с соревнованием олимпийцев и паралимпийцев;
- ряд частных вузов поддерживает развитие научных школ. Среди них: Российский новый университет (далее – РосНОУ) – в области физических и медицинских наук; Московский гуманитарный университет (далее – МосГУ) – в области гуманитарных наук; Омская гуманитарная академия (далее – ОмГА) – в области наук филологических. И так далее.

Если в процессе предстоящего сокращения негосударственного сектора эти школы погибнут, оправдание этому факту вряд ли удастся найти.

**Формирование элитного (именно элитного, а не элитарного) сектора образования.** В отличие от Европы или США, в России этот сектор высшего образования почти целиком представлен государственными вузами. Однако есть и исключения. В их числе Иннополис в Татарстане и Центральный университет в Москве. Оба они, равно как и РосНОУ, возглавляются бывшими выпускниками Физтеха и отчасти несут на себе отпечаток его наследия.

На взгляд автора, интерес, в частности, представляет опыт Центрального университета по отбору студентов. Отбор включает две составляющие: тестовую (собственно отборочную – ЕГЭ не ниже 80 баллов) и внутренние испытания. Аналогичные системы, где выполнение тестоподобных заданий играет роль допуска к главному – творческому экзамену, характерны для целого ряда элитных вузов и могут служить одним из отличий элитного сектора образования от образования массового. Автор не раз высказывался в том смысле, что хотел бы по возможности максимуму сделать отечественное образование элитным (то есть, высококачественным, в отличие от элитарного – доступного узкому кругу граждан).

**Расширение возможностей получения образования в течение всей жизни.** Председатель правительства Д.А. Медведев обращал внимание на то, что в России ежегодно повышают квалификацию или проходят переподготовку около 10 % работников, тогда как в Европе и Америке – 60–70 % [4]. В 2023 году отечественные показатели, по официальным данным, улучшились до евро-американских (до 54,4 % по дополнительным профессиональным программам повы-

шения квалификации и до 59 % по программам переподготовки) [2], но для того, чтобы обеспечить такие же возможности в нашей стране, мощностей традиционных вузов и институтов повышения квалификации явно недостаточно. Существенную роль в данном случае играет негосударственная система повышения квалификации и переподготовки кадров, в том числе в форме электронного обучения. Главное – обеспечить необходимое качество такого образования.

В этой связи, на взгляд автора, по-разному должны оцениваться два принятых в последнее время закона:

- Федеральный закон от 28.02.2025 № 28-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», который резко повысил требования к качеству переподготовки и повышения квалификации медицинских кадров, однако не лишил такой возможности и негосударственные организации высшего образования;
- Федеральный закон от 21.04.2025 № 86-ФЗ «О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который ввел запрет на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров даже для тех негосударственных вузов, которые имеют аккредитованные программы магистратуры и аспирантуры. В последнем случае ограничение представляется явно нелогичным и избыточным.

В этой связи процитирую фрагмент собственного выступления на пленарном заседании Государственной Думы 9 апреля 2025 года при обсуждении моей поправки ко второму чтению законопроекта: «Мы предложили дать право заниматься повышением квалификации педагогов негосударственным вузам, которые:

- готовят учителей на уровне бакалавриата и специалитета, то есть имеют основные образовательные программы;

- готовят учителей и преподавателей вузов в магистратуре, то есть реализуют еще более сложные программы;

- готовят кадры высшей квалификации в аспирантуре.

Понятно, что все это при условии, что программы имеют государственную аккредитацию. Обращаю внимание на то, что это норма прямого действия.

Нам кажется нелогичным, что государство доверяет частным вузам готовить учителей на всех уровнях, включая преподавателей вузов, кандидатов наук и так далее, а повышать квалификацию не доверяет. Мы просили бы поддержать эту поправку». Увы, поправка была отклонена.

#### **Образовательные инновации.**

В свое время автору довелось иметь дискуссии едва ли не с самым известным футурологом конца XX – начала XXI века Э. Тоффлером. Тогда он высказал предположение о том, что инновации в сфере образования будут приходить прежде всего из негосударственного сектора в силу его меньшей бюрократизации. Несмотря на то, что в современной России такой бюрократизации не удастся избежать не только государственным, но и негосударственным вузам, в последнем случае она действительно меньше, что открывает дополнительные возможности для экспериментов и нововведений.

**Воспитание молодежи, в том числе, гражданское и патриотическое.** В подавляющем большинстве, если не во всех частных вузах созданы структурные подразделения, которые занимаются воспитательной работой. Такую работу в области нравственного и патриотического воспитания автору доводилось наблюдать в Московском гуманитарно-экономическом университете (далее – МГЭУ), МосГУ, Московском социально-педагогическом институте (МСПИ), ОмГА и других вузах. Московский финансово-юридический университет (далее – МФЮА) создал не-

сколько музеев, где приобщает студентов к подлинной культуре. Уникальный опыт работы в Донецкой и Луганской народных республиках накоплен Институтом современного искусства (далее – ИСИ) и так далее.

Возражая автору этих строк, министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков высказал мнение о том, что воспитательная работа не может быть критерием оценки качества образования, что, по меньшей мере, спорно:

- согласно п. 1 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «образование – единый целенаправленный процесс *воспитания и обучения...*», причем воспитание в этом «дуэте» стоит на первом месте, что вполне соответствует отечественной педагогической и культурной традиции. (Приведу высказывание Д.И. Менделеева: «Обучение без воспитания – меч в руках сумасшедшего».);

- согласно положениям Указа Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», воспитание гражданина в духе традиционных ценностей признано одной из главных задач государственной политики;

- выступая на Шестом профессорском форуме «Наука и образование как основа развития России. Кадры для инновационной экономики» 14 ноября 2023 года, сам министр В.Н. Фальков сформулировал «триаду» главных направлений обновления системы высшего образования в стране: фундаментальность, практикоориентированность, воспитание (формирование) личности студента.

Иное дело, что современный стиль управления предполагает максимальную формализацию ожидаемых результатов, а воспитание, в отличие от баллов ЕГЭ или

зарплаты выпускников, формализации поддается очень плохо.

Социологические опросы, которые активно используются администрацией Президента, также могут служить, в лучшем случае, косвенными показателями результативности этой работы. В качестве первого приближения оценки качества воспитательной работы вуза можно было бы использовать, например, такие показатели, как:

- доля студентов (выпускников), совершивших правонарушения в течение срока обучения и в первые два года после его окончания;
- доля студентов (выпускников) – граждан России, уехавших в зарубежные страны в течение срока обучения или в первые два года после его окончания.

Ярослав Кузьминов, много лет являющийся ректором Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ) и системный либерал, приводит такие данные: ведущие вузы, согласно проведенному НИУ ВШЭ анализу, теряют в среднем 50 % студентов, которые рано себя проявляют, имеют научные публикации еще на этапе бакалавриата, поскольку молодые люди уезжают за рубеж [1].

Продолжая дискуссию о том, может ли воспитание быть критерием качества работы вуза, интересно было бы услышать от властей предрешающих ответ на вопрос работу какого вуза они оценят выше:

- того, чьи абитуриенты имеют высокие баллы ЕГЭ, а выпускники – высокую зарплату, но при этом массово уезжают за рубеж;
- того, где два названных показателя ниже, но выпускники остаются работать в России?

Переходя к традиционному для отечественной общественной мысли вопросу «Что делать?», позволю себя два блока достаточно тривиальных рекомендаций.

1. Необходимо отделить «зерна» от «плевел», иными словами, организации, дающие качественное образование и соответствующие

программы, от организаций и программ, такого образование не обеспечивающих. Ключевой позицией, на взгляд автора, в данном случае является оценка качества образования не на «входе», но на «выходе». По этому поводу на совещании задал риторический вопрос министру: «Мы же не оцениваем качество работы школы по уровню подготовки первоклассников или даже пятиклассников?!» Разумеется, сказанное относится к оценке качества образования не только в частных, но и в государственных вузах.

Некоторые шаги в этом направлении уже сделаны или предполагаются. Отметим в их числе:

- демонстрационный экзамен в системе среднего профессионального образования (далее – СПО);
- предложение Ассоциации юристов по введению специального экзамена повышенной сложности в области правоведения (некоего аналога теорминимума по физике академика Ландау) и тому подобное.

Полагаю вполне оправданным усиление государственных экзаменационных комиссий (причем, не менее половины от их состава) независимыми экзаменаторами из числа представителей профессиональных образовательных ассоциаций и (или) по направлению Рособнадзора. Разумеется, во избежание конфликта интересов среди этих представителей не должно быть прямых конкурентов.

Также целесообразным при решении вопросов о контрольных цифрах приема на бюджетное образование или о квотах на образование платное необходимо учитывать мнение образовательных ассоциаций, экспертного совета по негосударственному образованию и частно-государственному партнерству при профильном комитете Государственной Думы, либо общественного совета по этим вопросам, который может быть создан при Минобрнауки.

Как показал опыт сокращения негосударственного сектора обра-

зования в 2014–2018 годах, формализованные критерии далеко не всегда реально отражают качество высшего образования, включая воспитательную работу и иные составляющие миссии университетов.

2. На взгляд автора, необходимо обеспечить соблюдение известного принципа «не навреди» не только в медицине, но и в образовательной политике. В этой связи заслуживают внимания две группы предложений.

Во-первых, отказ от регулирования платного приема на те направления подготовки (специальности), по которым страна испытывает острый кадровый дефицит. Это, в частности, образование «в области педагогики, медицины, инженерных и естественных наук, сельского и лесного хозяйства, транспорта» [3], а также искусства и культуры.

Между тем, по информации из инженерных вузов, даже они предупреждены о возможности сокращения платного приема в 2026 году. И это при колоссальном дефиците инженерных кадров!

Во-вторых, необходимо, как минимум, доработать обсуждаемые в настоящее время вероятные критерии, по которым с 2026 года будут регулироваться квоты на платный прием студентов.

Приведу еще один пример несовершенства использования ЕГЭ в качестве критерия оценки работы вузов. В Омском государственном

техническом университете весьма успешно работает кафедра «Комплексная защита информации», которая признана одной из лучших в стране. Преподавателей кафедры приглашают в столичные университеты, более того, известны несколько случаев, когда студенты из Омска, поступившие в столичные вузы, возвращались обратно, поскольку в этих вузах злоупотребляли псевдо-дистанционными технологиями (чтобы обеспечить массовость лекционного потока, обучающихся оставляли смотреть лекции в общежитии на экране компьютеров). Тем не менее, необходимые для поступления на данную специальность баллы ЕГЭ в Омске составляют 210–220, а в московских вузах – 250–270 и более. Предполагать, что качество образования в столицах по данному направлению отличается столь же радикально, мягко говоря, нереалистично.

Вообще, баллы ЕГЭ отражают не столько качество работы вуза, сколько престижность специальности и университета. И если уж политическая элита страны из ЕГЭ сотворила себе кумира, можно было бы при оценке качества образования ограничиться ранжированием различных показателей, присвоив баллам ЕГЭ один из низких рангов.

Точно также неадекватным является некритическое использование как критерия качества образования заработной платы выпуск-

ников. Разумеется, можно было разделить их на группы по специальностям и оценивать такую заработную плату соответственно, однако и в этом случае остаются колоссальные региональные различия. Так, по данным министра просвещения Российской Федерации С.С. Кравцова, оплата труда педагогических работников в одних регионах в пять раз выше, чем в других. Означает ли это, что качество образования в вузах Москвы, Ямала, Югры и Чукотки в пять раз выше, чем, например, на Северном Кавказе?

Как минимум, в данном случае необходима сложная система коэффициентов, которая уже в силу своей сложности не может дать достоверной картины. И здесь мы вновь возвращаемся к необходимости использования иных, не всегда формализуемых критериев оценки качества образования.

Неслучайно подготовленный при участии Московского государственного университета рейтинг вузов «Три миссии» учитывает результаты не только учебной и научной деятельности, но и культурного влияния на общество.

Подводя итоги выступления, автор предложил министерству,

- «не резать курицу, которая несет простые, а изредка и золотые яйца»;
- использовать негосударственные вузы для решения важных государственных задач.

## ЛИТЕРАТУРА

1. В ВШЭ рассказали об оттоке талантливых студентов за рубеж. (Из выступления Я.И. Кузьмина на «Профессорском форуме-2021» 27 сентября 2021.) / РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20210927/studenty-1752000359.html> (дата обращения: 24.07.2025).
2. Индикаторы образования: 2025: статистический сборник; Н.В. Бондаренко, Т.А. Варламова, Л.М. Гохберг и др.; НИУ «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2025. 281 с.
3. Письмо Первого заместителя председателя Комитета Государственной Думы по науке и высшему образованию О.Н. Смолина министру науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фалькову от 26.05.2025 № ОС2/137.
4. Смолин О.Н. Образование в течение всей жизни: законодательство и проблемы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2015. № 1 (19). С. 135–143.

---

**REFERENCES**

---

1. V VSHE rasskazali ob ottoke talantlivykh studentov za rubezh. (Iz vystupleniya Ya.I. Kuz'minova na "Professorskom forume-2021" 27 sentyabrya 2021.) [HSE spoke about the outflow of talented students abroad. (From the speech of Ya.I. Kuzminov at the "Professor's Forum-2021" on September 27, 2021)]. *RIA Novosti*. Available at: <https://ria.ru/20210927/studenty-1752000359.html> (date of the Application: 24.07.2025). (in Russian).
2. Indikatory obrazovaniya: 2025: statisticheskij sbornik [Education indicators: 2025: statistical collection]; N.V. Bondarenko, T.A. Varlamova, L.M. Gokhberg et al.; National Research University Higher School of Economics. Moscow: ISSEK HSE, 2025. 281 p. (in Russian).
3. Pis'mo Pervogo zamestitelya predsedatelya Komiteta Gosudarstvennoj Dumy po nauke i vysshemu obrazovaniyu O.N. Smolina ministru nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii V.N. Fal'kovu ot 26.05.2025 № OS2/137 [Letter from the First Deputy Chairman of the State Duma Committee on Science and Higher Education O.N. Smolin to the Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation V.N. Falkov from 05/26/2025 No. OS2/137]. (in Russian).
4. Smolin O.N. Obrazovanie v techenie vsej zhizni: zakonodatel'stvo i problemy [Lifelong education: legislation and problems]. *Science of man: humanitarian studies*. 2015. No. 1 (19). P. 135-143. (in Russian).

Поступила в редакцию: 11.08.2025

Поступила после рецензирования: 10.09.2025

Поступила к публикации: 25.09.2025

Received: 11.08.2025

Revised: 10.09.2025

Accepted: 25.09.2025

Карпенко М.П.,  
Институт цифрового образования



КАРПЕНКО МИХАИЛ ПЕТРОВИЧ

Российская Федерация, Москва

доктор технических наук, профессор, президент Института цифрового образования. Сфера научных интересов: электронное обучение, цифровая дидактика, качество образования, когнитивные способности личности, экономика высшей школы. Автор более 310 опубликованных научных работ. SPIN-код: 1796-6140, AuthorID: 520487. Электронная почта: rector@ouep.ru

MIKHAIL P. KARPENKO

Moscow, Russian Federation

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, President of the Institute of Digital Education. Research interests: e-learning, digital didactics, quality of education, cognitive abilities of the individual, economics of higher education. Author of more than 310 published scientific works. SPIN-код: 1796-6140, AuthorID: 520487. E-mail address: rector@ouep.ru

## Глобальное распространение университетов исключительно электронного обучения

**Аннотация.** Приведен обзор глобального распространения университетов открытого дистанционного электронного образования. Рассмотрены примеры ведущих специализированных дистанционных вузов, их масштабы, образовательные программы, бюджет, исследовательская деятельность и социальное воздействие. Описано географическое и социокультурное разнообразие моделей дистанционного и смешанного обучения, имеющее место в Европе, Азии, Африке и Америке. Отмечается постепенное повышение доверия к университетам открытого дистанционного электронного образования и их конкурентоспособности на фоне развития технологий и изменения отношения студентов и работодателей. Делается вывод о преимуществах дистанционных образовательных моделей с позиций экономической эффективности, а также о растущем влиянии открытого и дистанционного образования на формирование мировой образовательной среды.

**Ключевые слова:** открытое дистанционное образование, университеты открытого дистанционного электронного образования, модели дистанционного и смешанного обучения.

**Для цитирования:** Карпенко М.П. Глобальное распространение университетов исключительно электронного обучения // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 22–27. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.022

**Abstract.** This article provides an overview of the global spread of open distance learning universities. Examples of leading specialized distance learning universities are examined, including their scale, educational programs, budgets, research activities, and social impact. The geographic and sociocultural diversity of distance and blended learning models across Europe, Asia, Africa, and the Americas is described. A gradual increase in trust in open distance learning universities and their competitiveness is noted, driven by technological advances and changing student and employer attitudes. A conclusion is drawn regarding the advantages of distance learning models in terms of cost-effectiveness, as well as the growing influence of open and distance education on shaping the global educational environment.

**Keywords:** open distance education, open distance learning universities, distance and blended learning models.

**For citation:** Karpenko M.P. The Global Spread of E-learning-only Universities. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 22–27. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.022

**Введение.** Отечественное законодательство допускает применение дидактик (образовательных технологий), осуществляемых в электронной информационно-образовательной среде (далее – ЭИОС), то есть реализующих исключительно электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Образовательные организации, применяющие такие дидактики, можно было бы назвать ЭИОС-университетами. В зарубежной практике аналогичные специализированные вузы называются ODeL-университетами (университеты Open and Distance e-Learning – открытого дистанционного электронного образования). Однако, несмотря на легализацию использования в высшем образовании продвинутых современных технологий, отечественная образовательная элита с осторожностью относится к отходу от традиционных дидактик очного группового обучения. В этой связи представляет интерес распространение ODeL-университетов (ЭИОС-университетов) в глобальном масштабе.

Выполненный нами обзор источников показывает, что точное число университетов, охватывающее все институты, практикующие модель ODeL, получить трудно, поскольку дистанционное образование стало важной составляющей как специализированных «открытых» университетов, так и традиционных вузов, предлагающих онлайн-программы (очные, групповые).

Однако можно выделить главные аспекты, характеризующие современную картину этого сегмента образования:

- количество и виды вузов;
- географическая распространенность;
- репутация и качество обучения;
- обобщенные показатели крупных ODeL-университетов.

**Количество и виды вузов.** Специализированные ODeL-уни-



верситеты (например, The Open University в Великобритании, Indira Gandhi National Open University в Индии, Athabasca University в Канаде, University of South Africa – UNISA) имеются во многих странах мира. Кроме того, многие традиционные университеты в большинстве стран активно развивают онлайн и дистанционные программы, что затрудняет жесткое разграничение «традиционных» и ODeL-вузов.

**Географическая распространенность.** Рассмотрим данный аспект отдельно для Европы, Азии, Африки и Америки.

**Европа.** Технологии открытого и дистанционного обучения в странах Западной Европы начали использоваться в 60-е годы XX в. Первые стандарты использования дистанционных методов обучения в области высшего образования и организации вуза такого типа были установлены Открытым университетом Великобритании [5, с. 53–60]. Эта страна стала пионером в области ODeL, а ряд вузов Западной и Восточной Европы развивают гибридное обучение с элементами дистанционных технологий.

**Азия.** В Юго-Восточной Азии и на Ближнем Востоке активно развиваются дистанционные образовательные программы, при-

чем действуют крупнейшие по числу студентов вузы. В Китае совершенствование открытого дистанционного образования (далее – ОДО) является важным элементом образовательной политики страны, призванной создать условия для обучения населения на протяжении всей жизни. Крупнейший китайский институт ОДО – Открытый университет Китая (Пекин) – объединяет 44 филиала и около 3000 учебных центров и является мировым лидером по численности студентов.

Система ОДО Индии охватывает все уровни – начальное, среднее и высшее образование. В 1985 году был учрежден первый Национальный открытый университет Индиры Ганди (IGNOU) [3, с. 135–136].

**Африка.** В странах, где доступ к образованию ограничен географически, дистанционное образование становится важным инструментом расширения образовательных возможностей (например, Университет Южной Африки (UNISA) в ЮАР).

**Америка.** Северная и Латинская Америка также демонстрируют рост дистанционного обучения. В Канаде (Athabasca University) и США многие традиционные вузы активно интегрируют дистанционные и онлайн-компоненты в тра-

диционные формы, что приводит к появлению гибридных форматов обучения. По статистике, программы дистанционного обучения имеют 54 % канадских университетов, 68 % колледжей и 36 % компаний. Существуют в стране и полностью виртуальные вузы (Tele-Universite). Все они входят в Ассоциацию дистанционного образования Канады, которая объединяет усилия 40 государственных структур и 150 неправительственных организаций в области развития технологий дистанционного обучения [1, с. 188].

**Репутация и качество обучения.** Многие специализированные ODeL-университеты обладают хорошей репутацией, доказанной десятилетиями успешной работы, качественными программами, высокими независимыми оценками и показателями трудоустройства выпускников. The Open University (Великобритания) и UNISA (ЮАР) являются примером того, как дистанционные модели могут конкурировать с традиционными учебными заведениями.

Ученые из Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» совместно с коллегами из США провели экспериментальное исследование эффективности дистанционного обучения по сравнению с традиционным очным и пришли к выводу, что такой метод не уступает по качеству традиционному обучению, но при этом позволяет обучить на 15–18 % больше студентов [4].

Однако в некоторых регионах дистанционное обучение воспринимается как менее престижное по сравнению с традиционными очными программами. Это может быть связано с исторически сложившимися представлениями, различиями в методах оценки знаний и уровнем взаимодействия между студентами и преподавателями.

В последние годы под влиянием пандемии COVID-19 и стремительного развития технологий многие студенты, работодатели

и академические круги пересматривают бытовавшую ранее консервативную недооценку ODeL-образования. В результате наблюдается тенденция к росту доверия к дистанционным программам, особенно если они сопровождаются активной поддержкой преподавателей, высокими стандартами аккредитации и современными образовательными технологиями.

Можно сказать, что специализированных высокотехнологичных дистанционных университетов пока немного – несколько сотен по всему миру. Вместе с этим, в совокупности онлайн-программ их число значительно растет за счет участия традиционных вузов. Такие университеты распределены довольно равномерно: Европа, Азия, Африка и Америка демонстрируют активное внедрение дистанционного обучения, каждый регион адаптируя формат под свои культурные, экономические и технологические условия.

Говоря о репутации подобных структур, нужно заметить, что ведущие ODeL-учреждения (например, упоминавшиеся выше) успешно конкурируют с традиционными вузами, а общее мнение о дистанционном образовании постепенно становится более позитивным благодаря улучшению качества программ, гибкости обучения и росту доверия со стороны работодателей.

Ниже приведены **обобщенные показатели** трех крупных ODeL-университетов, полученные из официальных источников (годовых отчетов, пресс-релизов, публикаций на официальных сайтах).

**Национальный открытый университет Индиры Ганди (Индия), IGNOU.**

*Численность студентов.* Общее число обучающихся, зачисленных по программам дистанционного образования, превосходит 3 миллиона, что делает IGNOU одним из крупнейших университетов в мире по числу студентов (0,24 % населения страны).

Среди обучающихся зарегистрированы иностранные слушатели – по нашим оценкам, составленным на основании анализа официального сайта IGNOU, их доля может составлять несколько сотен тысяч человек из более чем 60 стран. (Точные данные по иностранным студентам варьируются, поскольку они поступают и обучаются на различных краткосрочных, дистанционных и совместных образовательных программах).

*Образовательные программы.* В 2025 году IGNOU предлагает 333 программы обучения, охватывающих уровни бакалавриата, магистратуры, докторантуры, а также многочисленные курсы, по итогам освоения которых выдается диплом или сертификат IGNOU [7].

Программы охватывают широкий спектр дисциплин: гуманитарные и социальные науки, менеджмент, информационные технологии, инженерное дело, прикладные науки, образование, а также специализированные курсы для профессионального развития.

*Бюджет.* IGNOU финансируется автономно при поддержке правительства Индии. В разные периоды годовой бюджет варьировался – в опубликованных отчетах за последние годы сумма финансирования колебалась, составляя примерно 15 миллиардов рупий или 200 млн долларов США. Бюджет включает затраты на разработку учебного контента, работу центров поддержки студентов, исследования, организацию экзаменационных сессий и развитие информационно-коммуникационных технологий.

*Основные профили обучения.* Гуманитарные и социальные науки: история, социология, психология, литература. Управление и бизнес: маркетинг, финансы, управление персоналом, стратегическое планирование. Информационные технологии и инженерия: компьютерные науки, информационные системы, инженерное дело. Образование: методика преподава-

ния, дистанционное обучение, педагогика. Прикладные науки: экономика, юриспруденция, менеджмент здравоохранения и другие.

*Объемы научных исследований и публикаций.* Университет активно развивает исследовательскую деятельность и имеет собственные исследовательские центры и лаборатории, охватывающие различные дисциплины. Ежегодно на базе IGNOU публикуется несколько сотен научных работ, включая журнальные статьи, монографии, сборники материалов конференций и др. Реализуются многочисленные исследовательские проекты, финансируемые как государственными грантами, так и международными организациями, что способствует интеграции практических исследований в учебный процесс.

*Другие важные показатели.* Географическая представленность: у университета разветвленная сеть региональных центров и центров поддержки, расположенных по всей территории Индии, что позволяет оказывать помощь обучающимся даже в отдаленных регионах. Технологическая база: инвестиции в системы дистанционного обучения, электронные библиотеки, виртуальные классы и платформы для организации интерактивного обучения. Социальное воздействие: IGNOU играет значительную роль в повышении уровня образования в стране, предоставляя возможности для обучения широким слоям населения, включая занятых взрослых и представителей экономически неблагополучных регионов.

**Британский открытый университет (OU).**

*Численность студентов.* OU ежегодно обучает порядка 170–200 тысяч студентов по различным программам дистанционного обучения (0,27 % населения страны). Университет привлекает обучающихся не только из Великобритании, но и из более чем 100 стран. Основная их часть проживает на территории Великобритании.

*Образовательные программы.* OU предлагает широкий спектр курсов и программ: от отдельных модулей с получением сертификата до учебных программ бакалавриата, магистратуры и докторантуры.

Программы охватывают различные дисциплины: гуманитарные и социальные науки, бизнес и управление, информационные технологии, образование, науки о данных, инженерное дело, искусство и дизайн, а также междисциплинарные направления.

*Бюджет.* Официальные финансовые показатели варьируются от года к году. Например, годовой оборот университета за последние периоды составлял порядка 250–300 млн фунтов стерлингов, что приблизительно соответствует 325–390 млн долларов США [8]. Эти цифры отражают финансирование образовательной деятельности, исследований, развития образовательных технологий и поддержки студентов.

*Основные профили обучения.* Гуманитарные и социальные науки: литература, история, социология, психология, философия. Бизнес и управление: маркетинг, финансы, стратегическое управление, управление персоналом. Технологии и инженерия: информационные технологии, кибербезопасность, инженерия, науки о данных. Образование и педагогика: дистанционное обучение, образовательные технологии, методика преподавания. Искусство и дизайн: визуальные искусства, дизайн, медиа и коммуникации.

*Научные исследования и публикации.* OU активно развивает исследования в области образовательных технологий, социальных наук, медицины, STEM-дисциплин и многих других направлений. Университет имеет ряд исследовательских центров и лабораторий, ежегодно его сотрудники публикуют сотни рецензируемых научных работ, выходят десятки журналов, монографий и материалов конференций.

Точные показатели объема публикаций зависят от выбранного периода, однако можно отметить устойчивый рост исследовательской активности за последние годы.

*Другие важные показатели.* Географическая представленность: OU осуществляет обучение преимущественно через дистанционные технологии, что позволяет охватывать широкую аудиторию как внутри Великобритании, так и на международном уровне. Технологическая инфраструктура: университет инвестирует в современные цифровые платформы, виртуальные классы, онлайн-библиотеки и системы поддержки студентов, что является важным элементом его модели дистанционного обучения. Инновационность: OU известен разработкой и внедрением инновационных педагогических решений и методологий, адаптированных под потребности современной аудитории.

**Китайский Открытый университет (ранее известный как Центральный университет радио и телевидения, CCRTVU).**

*Численность студентов.* Общее количество зачисленных студентов может исчисляться миллионами – ранее приводились данные в диапазоне от 2,5 до 3 миллионов человек (0,20 % населения страны) [6]. Университет обслуживает огромную аудиторию, охватывая обучающихся из крупных городов и отдаленных регионов Китая. Также он имеет программы для иностранных слушателей.

*Образовательные программы.* Учебное предложение университета включает сотни курсов, дипломных программ, а также полноформатные программы бакалавриата, магистратуры и профессиональной подготовки. Дисциплинарное разнообразие охватывает направления технического и инженерного образования, бизнеса и менеджмента, гуманитарных и социальных наук, а также специализированные курсы, разработанные

ные с учетом региональных и отраслевых потребностей.

Благодаря разветвленной сети региональных центров университет предлагает поддержку и наставничество для студентов по всему Китаю.

*Бюджет.* Финансирование является государственным, что позволяет обеспечивать массовость и широкий охват образовательных программ.

Ориентировочные оценки годового бюджета университета после пересчета в доллары США находятся в диапазоне примерно от 400 до 800 млн. Точные цифры зависят от текущих экономических реалий, курса обмена валют и изменений в государственных приоритетах финансирования дистанционного образования.

*Основные профили обучения.* Технические и инженерные дисциплины (информационные технологии, инженерия, прикладные науки); экономика, бизнес и менеджмент; гуманитарные и социальные науки; профессиональное и дополнительное образование, направленное на повышение квалификации специалистов, прежде всего, для работы в регионах с ограниченным доступом к традиционному образованию.

*Научные исследования и публикации.* Университет активно развивает исследовательскую деятельность в сфере дистанционных образовательных технологий, методик онлайн-обучения, а также в прикладных областях, соответствующих его образовательным программам. Ежегодно регистрируются сотни публикаций, включая статьи в научных журналах, моногра-

фии, сборники материалов конференций и отчетные исследования, посвященные традиционным и инновационным направлениям дистанционного образования.

Университет организует совместные исследовательские проекты и принимает участие в проектах других структур, финансируемых как национальными, так и международными источниками.

*Другие важные показатели.* Разветвленная сеть центров поддержки: наличие филиалов, региональных офисов и медиа-центрированных структур (радио- и телевидение, а также современные онлайн-платформы) обеспечивают доступ к обучению практически по всей территории страны. Инвестиции в информационные технологии: развитие виртуальных классов, онлайн-библиотек и специализированных платформ для мобильного и дистанционного обучения. Социальное воздействие: университет играет ключевую роль в повышении образовательного уровня населения, особенно в сельских и удаленных районах, способствуя инклюзивности и доступности образования.

**Выводы.** Таким образом, несмотря на некоторые региональные и культурные различия, тенденция к интеграции дистанционных форм обучения в общий образовательный ландшафт очевидна, а репутация ODeL-университетов продолжает улучшаться благодаря применению передовых технологий и адаптации к современным требованиям студентов и рынка труда. Следует отметить, что открытое обучение и дистанционное образование представляют со-

бой одну из наиболее быстро развивающихся областей образования, а их влияние на развитие всех образовательных систем существенно увеличивается по мере развития и совершенствования информационных технологий [4, с. 209]. Что касается собственно обучения (то есть не учитывая вклад в науку), в экономическом отношении они гораздо выгоднее традиционных университетов, применяющих очно-групповую дидактику.

Подводя итог, можно сказать, что специализированных ODeL-учреждений по всему миру насчитывается примерно 300–500. Если рассматривать дистанционные программы вместе с онлайн-курсами в традиционных вузах, число тех, кто предлагает ODeL-форматы, может достигать нескольких тысяч. Географически ODeL-платформы равномерно распределены по всем регионам: значительная часть в Европе, активное развитие в Азии, значимые представительства в Африке и Америке. При этом перспективы развития ODeL-учреждений весьма многообещающие. В условиях стремительного развития цифровых технологий и роста востребованности гибких форм обучения такие учреждения будут активно интегрировать инновационные образовательные решения, расширять международное сотрудничество и усиливать индивидуализацию учебных траекторий. Все это позволит обеспечить доступное, качественное и современное образование для широкого круга обучающихся, а также гибко реагировать на запросы рынка труда и вызовы времени.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пацукевич О.В. Из истории зарубежного опыта дистанционного образования (на примере США и Западной Европы) // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2018. № 3. С. 187–190.
2. Плаксина Н.В. Развитие открытого и дистанционного обучения в странах Западной Европы в конце XX – начале XXI века // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2016. № 7 (228). С. 208–212.
3. Пряжников О.Н. Открытое и дистанционное образование в Азии, Африке и на Ближнем Востоке: национальные перспективы в цифровую эпоху // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Серия 2. Экономика. Реферативный журнал. 2020. № 1. С. 134–137.

4. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec René F. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost. *Science Advances*. 2020. No. 6. DOI: 10.1126/sciadv.aay5324
5. Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations. Division of Higher Education. Paris: UNESCO, 2002. 95 p.
6. Submitting a Data-Based Performance Report. The Open University of China. URL: <http://en.ouchn.edu.cn> (дата обращения: 05.09.2025).
7. What Makes IGNOU unique? Indira Gandhi National Open University (IGNOU). URL: <https://www.ignou.ac.in/> (дата обращения: 29.08.2025).
8. What we spend and how we spend it. The Open University. URL: <https://www.open.ac.uk> (дата обращения: 01.09.2025).

---

## REFERENCES

1. Paczukevich O.V. Iz istorii zarubezhnogo opy'ta distancionnogo obrazovaniya (na primere SShA i Zapadnoj Evropy') [From the history of the foreign experience of distance education (using the example of the USA and Western Europe)]. *Bulletin of the Belarusian State Agricultural Academy*. 2018. No. 3. P. 187–190. (in Russian).
2. Plaksina N.V. Razvitie otkry'togo i distancionnogo obucheniya v stranax Zapadnoj Evropy' v konce XX – nachale XXI veka [The development of open and independent education in Western Europe at the end of the 21st century]. *Issues of journalism, pedagogy, linguistics*. 2016. No. 7 (228). P. 208–212. (in Russian).
3. Pryazhnikova O.N. Otkry'toe i distancionnoe obrazovanie v Azii, Afrike i na Blizhnem Vostoke: nacional'ny'e perspektivy' v cifrovuyu e'poxu [Open and distance education in Asia, Africa and the Middle East: National Perspectives in the Digital Age]. *Social'ny'e i gumanitarny'e nauki: Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 2, Ekonomika: Referativny'j zhurnal*. 2020. No. 1. P. 134–137. (in Russian).
4. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilcec René F. Online educational platforms make it possible to scale STEM college education with equivalent learning outcomes at lower cost. *Achievements of Science*. 2020. No. 6. DOI: 10.1126/sciadv.aay5324
5. Open and distance learning. Trends, policy and strategy considerations. Division of Higher Education. Paris: UNESCO, 2002. 95 p.
6. Submitting a Data-Based Performance Report. *The Open University of China*. Available at: <http://en.ouchn.edu.cn> (date of the Application: 05.09.2025).
7. What Makes IGNOU unique? *Indira Gandhi National Open University (IGNOU)*. Available at: <https://www.ignou.ac.in/> (date of the Application: 29.08.2025).
8. What we spend and how we spend it. *The Open University*. Available at: <https://www.open.ac.uk> (date of the Application: 01.09.2025).

Поступила в редакцию: 12.09.2025

Поступила после рецензирования: 02.10.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 12.09.2025

Revised: 02.10.2025

Accepted: 13.10.2025

**Кощеев В.А.,**  
Уральский Научный Центр

**Ларионов А.Н.,**  
Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева



**КОЩЕЕВ ВАДИМ АРКАДЬЕВИЧ**  
Российская Федерация, Санкт-Петербург

доктор экономических наук, профессор, директор Уральского Научного Центра. Сфера научных интересов: государственно-частное партнерство, государственный строительный заказ, экономика развития потенциала организации, кадровое обеспечение строительства. Автор более 140 опубликованных научных работ. Электронная почта: [uralscenter@mail.ru](mailto:uralscenter@mail.ru)

**VADIM A. KOSHCHEEV**  
Saint Petersburg, Russian Federation

Doctor of Economic Sciences, Full Professor, Director of the Ural Scientific Center. Research interests: public-private partnerships, government construction contracts, economics of organizational potential development, construction staffing. Author of more than 140 published scientific works. E-mail address: [uralscenter@mail.ru](mailto:uralscenter@mail.ru)



**ЛАРИОНОВ АРКАДИЙ НИКОЛАЕВИЧ**  
Российская Федерация, Москва

доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики, Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева. Сфера научных интересов: экономика инвестиционно-строительного процесса, госрегулирование строительства, тенденции рынка недвижимости. Автор более 300 опубликованных научных работ. Электронная почта: [proflarionov@mail.ru](mailto:proflarionov@mail.ru)

**ARKADY N. LARIONOV**  
Moscow, Russian Federation

Doctor of Economic Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Economics, Lebedev Russian State University of Justice. Research interests: economics of the investment and construction process, government regulation of construction, real estate market trends. Author of more than 300 published scientific works. E-mail address: [proflarionov@mail.ru](mailto:proflarionov@mail.ru)

## Перспективные направления изучения проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации

**Аннотация.** Цель настоящей работы – выявление перспективных направлений изучения проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации. Среди выявленных трендов: адаптация содержания образовательных программ, раскрывающих специфику отечественного инвестиционно-строительного процесса к условиям его цифровизации; оценка перспектив отечественного института консорциумов, нацеленных на развитие содержания образовательных программ, затрагивающих наукоемкие направления в сфере строительства, предполагающие применение высоких технологий; построение математической модели, позволяющей определять оптимальные роли субъектов российской экономики по воздействию на дополнительное профессиональное образование в строительстве; определение показателей эффективности отечественного института независимой оценки качества дополнительного профессионального образования;

оценка характера взаимоотношений среднего и дополнительного профессионального образования. Перечень перспективных направлений исследования проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере может стать основой для обоснования актуальности последующих научных исследований, выбора молодыми учеными перспективной научной проблематики.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование в строительной сфере, адаптация содержания образовательных программ, институт консорциумов, показатели эффективности института независимой оценки качества дополнительного профессионального образования.

**Для цитирования:** Кощеев В.А., Ларионов А.Н. Перспективные направления изучения проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 28–38. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.028

**Abstract.** The purpose of this work is to identify promising areas of study of the problems of additional professional education in the construction sector of the Russian Federation. Among the identified trends are: adaptation of the content of educational programs that reveal the specifics of the domestic investment and construction process to the conditions of its digitalization; assessment of the prospects of the domestic institute of consortia aimed at developing the content of educational programs affecting knowledge-intensive areas in the field of construction involving the use of high technologies.; construction of a mathematical model that allows determining the optimal roles of the subjects of the Russian economy in terms of the impact on additional vocational education in construction; determination of the effectiveness indicators of the domestic institute for independent assessment of the quality of additional vocational education; assessment of the nature of the relationship between secondary and additional vocational education. The list of promising areas of research on the problems of additional professional education in the construction sector can become the basis for substantiating the relevance of subsequent scientific research and the choice of promising scientific issues by young scientists.

**Keywords:** additional professional education in the construction sector, adaptation of the content of educational programs, institute of consortia, performance indicators of the Institute for independent assessment of the quality of additional professional education.

**For citation:** Koshcheev V.A., Larionov A.N. Promising Areas of Study of Problems of Additional Professional Education in the Construction Sector of the Russian Federation. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 28–38. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.028

**Введение.** По итогам 2024 года дефицит кадров в российском строительном комплексе оценивался примерно в 15 % [15]. Его восполнение предполагает необходимость переподготовки и повышения квалификации имеющихся кадров. С учетом особенностей инвестиционно-строительной деятельности, вопрос переподготовки и повышения квалификации весьма многогранен. Речь идет не только об основных профессиях, прямо связанных со строительством, но и об обеспечивающих его – управление логистическими процессами, автоматизация операций, инжиниринг и реинжиниринг и др. Важно и то, что образовательные программы вузов не всегда успевают за потребностями реального сектора экономики. В.Н. Воронин отмечает, что 70 % российских выпускников университетов идут работать не по специальности, поэтому задается лишь базовый уровень знаний, а не узкая специализация. Это основная причина разрыва между требованиями реального сектора к кадрам и содержанием знаний, получаемых в вузе [6, с. 64].



В этой связи, особая задача возлагается на дополнительное профессиональное образование, являющееся сравнительно более гибким чем вузовское, отвечая тем самым требованиям реального сектора экономики. При этом 2022 году в регио-

нах Российской Федерации охват населения программами повышения квалификации не превышал 30 %, а программами профессиональной переподготовки – 5 % от общей численности работников [17, с. 83].

Перспективность дополнительного профессионального образования в решении проблем удовлетворения потребности регионов в трудовых ресурсах в строительной отрасли, его широкая распространённость, необходимость приведения образовательных программ в соответствие с происходящими технологическими изменениями (переход к интенсивному и разнообразному применению технологий информационного моделирования зданий и сооружений и др.), предпосылками и последствиями подобных новшеств определяют *актуальность* работ, фокусирующихся на выявлении перспективных тем исследования развития рассматриваемой нами сферы образования.

*Цель исследования* – выявление актуальных направлений изучения проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

- в ходе анализа научной литературы определить, какие направления изучения проблем дополнительного профессионального образования раскрыты в рамках разных наук;
- рассмотреть специфику нормативного регулирования и практики осуществления дополнительного профессионального образования в сфере строительства.

**Анализ научной литературы.** В данном разделе мы рассмотрим, какие направления изучения проблем дополнительного профессионального образования раскрыты в рамках разных наук. Источниковая база определялась нами с учетом того, что социально-экономические системы на микроуровне зависят от вышестоящих мезоуровневых (регион, отрасль) и макроуровневых (национальная экономика) систем.

Система профессионального образования входит в совокупность подсистем региона как со-

циально-экономической системы и функционирует с целью формирования трудового потенциала для развития региональной экономики [7, с. 56]. В работе И.А. Коршунова, Н.Н. Ширковой, М.Л. Горбуновой выявлены и статистически подтверждены различия между регионами по данному направлению. Анализ образовательных инициатив в Российской Федерации в области поддержки занятости населения (2020–2021 годы, выборка 350 тыс. человек) позволил авторам выявить следующие тенденции:

- в экономически развитых регионах страны более высок интерес населения к освоению программ дополнительного профессионального образования;
- в регионах с высоким уровнем производительности труда наблюдается более полное соответствие образовательных программ отраслевой структуре региональной экономики;
- чем более развита отрасль в регионе, тем более высокий уровень овладения навыками демонстрируют слушатели программ дополнительного профессионального образования (по итогам сдачи демонстрационных экзаменов) [12].

В исследованиях П.А. Амбаров и Г.Е. Зборовского, О.Б. Солодовниковой и Е.Е. Мальковой, И.В. Каракозовой и Ю.С. Прохоровой представлены эмпирические данные, отражающие специфику дополнительного профессионального образования конкретных регионов.

Результаты эмпирического социологического исследования П.А. Амбаров, Г.Е. Зборовского (2023–2024 годы, интервью с 40 научно-педагогическими работниками вузов Уральского федерального округа) подтвердили запрос государства, университетов, научно-педагогических работников на развитие системы непрерывного профессионального образования в Российской Федерации [1, с. 22]. Авторами выявлены основные проблемные зоны сферы отечествен-

ного дополнительного профессионального образования:

- сокращение объема государственного финансирования на обучение вузами научно-педагогических работников по программам дополнительного профессионального образования;
- деградация вузовской системы дополнительного профессионального образования;
- отсутствие гарантий качества и разнообразия программ дополнительного профессионального образования;
- неудовлетворительные организационные условия повышения квалификации научно-педагогических работников вузов;
- отсутствие гибкости системы непрерывного образования [1, с. 22].

О.Б. Солодовникова, Е.Е. Малькова проанализировали данные онлайн-опросов Центра полевых исследований Института социального анализа и прогнозирования (далее – ИНСАП) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (далее – РАНХиГС), связанных с ежегодным мониторингом мнений профессорско-преподавательского состава относительно дополнительного профессионального образования (2022–2024 годы, количество анкет по годам соответственно: 21007, 16581, 21164; респонденты – преподаватели образовательных организаций регионов Российской Федерации). Авторы отметили следующее:

- половина респондентов отрицательно или скорее отрицательно относится к дистанционному образованию, 20 % видит его положительные стороны;
- наиболее комфортная для преподавателей доля дистанционного формата – не более 25 %;
- портрет респондента, являющегося сторонником дистанционного образования – молодой преподаватель столичного вуза, работающий в академической сфере по совместительству [19, с. 76–79].

Сотрудниками Пензенского государственного университета проведены опросы молодежи (регион – Пензенская область, 2018 год, выборка 112 человек, респонденты 18–30 лет) – обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (2021 год, выборка 174 человека) и его преподавателей (2020–2021 годы, выборка 132 человека). Результаты данной работы показали, что целями получения дополнительного профессионального образования стали приобретение знаний, умений, навыков для трудовой деятельности на своем рабочем месте, качественное выполнение должностных обязанностей. Основным результатом обучения названо улучшение имеющихся знаний и приобретение новых [20].

Помимо вопросов выбора целей получения дополнительного профессионального образования и логики выбора в пользу тех или иных образовательных программ, исследователями рассматриваются проблемы мотивов выбора гражданами профессии. И.В. Каракозова, Ю.С. Прохорова, опросив 90 респондентов в возрасте от 20 до 50 лет, выявили такие мотивы:

- интерес и желание работать по выбранной профессии (59 %);
- удовлетворение желания родственников в выборе профессии (12 %);
- получение востребованной профессии, обеспечивающей высокий уровень дохода (12 %) [8, с. 1087].

А.В. Келлер, И.А. Коршунов, Н.Н. Ширкова выделили четыре модели дополнительного профессионального образования, построенные на различных научных основаниях.

1. *Концепция обучения на протяжении всей жизни.*

2. *Концепция «Третья миссия университета» (Университет 3.0).* «В самом общем виде концепция третьей миссии сочетает в себе синергию образования (обучение студентов, взрослых граждан), науки (создание новых знаний, техно-

логий), а также распространения инноваций (внедрение знаний и технологий в реальную практику, создание новых бизнес-структур)» [9, с. 14].

3. *Модель «Тройной спирали» и ее модификация – модель «Четверной спирали»* – выделяются четыре компоненты – гражданское общество, академические институты, промышленность, правительство или бизнес. Для сбалансированного развития территорий должен соблюдаться определенный набор взаимодействий между указанными субъектами экономики.

4. *Теория ресурсной зависимости* – среда (в рамках которой функционирует организация) оказывает воздействие на характеристики организации и ее поведение в экосистемах [9, с. 14–15].

Анализ публикаций по проблеме исследования позволил выявить дефицит научных работ, посвященных оценке изменений, происходящих по итогам обучения по программам дополнительного профессионального образования. Авторами отмечается сложность выбора и реализации диагностического инструментария, сопряженная с существованием множества факторов, влияющих на результативность обучения взрослых, в том числе внешними по отношению к данному процессу детерминантами [20, с. 124].

Еще одной важной составляющей для определения перспективных направлений исследований в сфере дополнительного образования является рассмотрение ее эволюции. В середине XX века дополнительное профессиональное образование было бесплатным для представителей определенных профессий (врачи, учителя, инженерно-технические работники). К концу двадцатого столетия проявились коммерческие структуры, расширился перечень профессий, по которым формировались образовательные программы. [4, с. 21]. Для наглядного описания эволюции

и современного состояния отечественного дополнительного профессионального образования приведем Таблицу 1.

Как показано в Таблице 1, в XXI веке активно развивается тенденция коммерциализации дополнительного профессионального образования, появляется множество образовательных программ, предлагаемых частными организациями. Это определяет новое понимание вопросов инвестирования в человеческий капитал. На Рисунке представлен связь между проблемами повышения эффективности работы системы дополнительного образования и окупаемостью инвестиций в человеческий капитал.

Рисунок наглядно иллюстрирует тот факт, что целесообразность получения определенных знаний и компетенций связана с их прикладным характером, влиянием их приобретения на повышение эффективности работы специалиста. Таким образом, финансирование обучения работника в системе дополнительного образования рассматривается работодателем как инвестиции в человеческий капитал. В этой связи именно работодатель определяет предполагаемый набор знаний – содержание образовательной программы. Работник, руководствуясь при определении траектории обучения соображениями прироста заработной платы, карьерного роста, также приходит к выбору программ, обеспечивающих повышение производительности его трудовой деятельности.

Данные положения также определяют направления поиска критериев эффективности дополнительного профессионального образования для слушателей, работников образовательных программ, работодателей. По мнению С.В. Нотовой, И.А. Подосеновой, факторами эффективности системы дополнительного профессионального обучения в вузе выступают:

Таблица 1

**Эволюция института дополнительного профессионального образования**

Этап развития	Характеристики системы дополнительного профессионального образования
Формирование основных элементов (1917 – середина XX века)	Дополнительное профессиональное образование получали преимущественно руководители и специалисты, имеющие опыт работы менее 15 лет. Контингент слушателей институтов усовершенствования (повышения квалификации): врачи, учителя, инженерно-технические работники. Узкая специализация программ дополнительного профессионального образования
Интенсивное развитие (середина XX века – конец 80-х годов)	Появление новых форм дополнительного профессионального образования: профессиональных курсов, народных университетов, библиотек, клубов, театров, кружков и тому подобное. Создание общепрофессиональных и межотраслевых институтов, факультетов по подготовке специалистов в сфере строительства, промышленного и агропромышленного производства, курсов повышения квалификации руководителей и инженерно-технических работников в вузах и на предприятиях. Регламентация частоты прохождения повышения квалификации руководящими работниками и специалистами народного хозяйства с 1977 года (не реже, чем раз в шесть лет). Обособление социальных функций (личностное развитие, творческий потенциал и др.) дополнительного профессионального образования, их приоритет перед экономическими. Существенное расширение набора образовательных программ
Дезинтеграция системы дополнительного профессионального образования (90-е годы XX века – начало XXI века)	Институциональное развитие дополнительного профессионального образования в России сдерживается факторами: недостаточная мотивация населения к обучению; несовершенство формальных институтов данной сферы; недостаточная изученность отраслевых и региональных рынков образовательных услуг
Системное обновление в контексте непрерывного образования (начало XXI века – наше время)	Дополнительное профессиональное образование рассматривается в контексте концепции непрерывного образования. На базе институтов повышения квалификации, в учреждениях науки, при вузах реализуются дополнительные профессиональные образовательные программы различных профилей, проводятся курсы повышения квалификации

\* Источник: [22, с. 113–118].

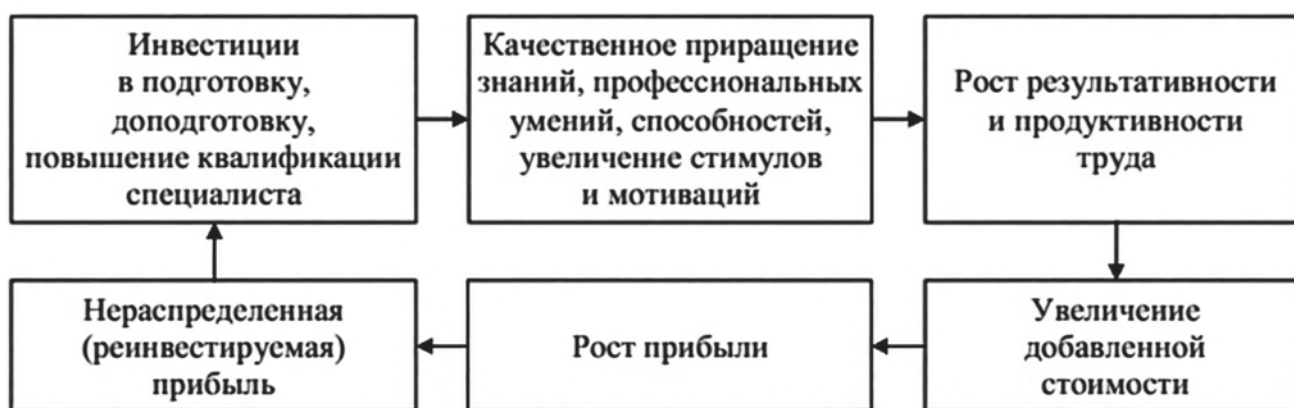


Рисунок. Окупаемость инвестиций в человеческий капитал [7, с. 67]

- эффективность мониторинга рынка труда и востребованных профессий для гибкой организации подготовки специалистов;
- актуализация дополнительных профессиональных программ в соответствии с потребностями региона и страны в целом;

- повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников – участников реализации программ дополнительного профессионального образования;
- привлечение к реализации программ высококвалифицированных

специалистов сторонних организаций;

- эффективное применение современных образовательных технологий [14, с. 141].

Особое направление исследований в разных областях науки связано с изучением условий

развития системы дополнительного образования. Характеризуя современный мир, исследователи (D.M. Abdelzaher, S. Latha, M. Levanon, M. Onumonu V. Panthalookaran, A. Sarid, Sh. Stein) используют аббревиатуру VUCA (Volatility – волатильность, Uncertainty – неопределенность, Complexity – сложность, Ambiguity – неоднозначность). В качестве условий развития системы образования в VUCA-мире выступают: глобализация, цифровизация экономики, воздействие на нее последствий пандемии и так далее.

Важной характеристикой учреждений дополнительного профессионального образования, показателем соответствия условиям современности становится их жизнеспособность. Она складывается из:

- качества его видов деятельности (маркетинговой, образовательной, методической, организационной, финансовой), определяемого руководством и персоналом;
- способностью своевременно реагировать на запросы потребителей;
- удовлетворенностью сотрудников, слушателей, заказчиков, стейкхолдеров.

Все это детерминирует успешность функционирования учреждения в долгосрочной перспективе [2, с. 8].

Для соответствия реалиям VUCA-мира в сфере дополнительного профессионального образования большое значение имеют инновационные проекты, имеющие целью формирование нового продукта и (или) технологии. В их основе различные виды инноваций (образовательные, технологические, управленческие, маркетинговые) [5, с. 6].

**Нормативное регулирование и практика осуществления дополнительного профессионального образования в сфере строительства.** Среди важных преобразований отечественной институциональной среды в области дополнительного профессионального образования в стро-

ительстве, произошедших за последние годы, отметим закрепление Федеральным законом от 28.12.2024 № 551-ФЗ за Минстроем Российской Федерации разработку типовых образовательных программ дополнительного профессионального образования для подготовки специалистов в области строительства и жилищно-коммунального хозяйства [21]. В июне 2025 года опубликован проект Приказа Минстроя Российской Федерации «Об утверждении типовых дополнительных профессиональных программ в области строительства и жилищно-коммунального хозяйства». В нем выделены три образовательные программы: «Ценообразование и сметное дело в строительстве», «Технический заказчик в строительстве при реализации государственного заказа», «Технологии информационного моделирования (в жилищном, промышленном строительстве, на линейных объектах)» [16].

Как видно из названий типовых программ дополнительного профессионального образования для подготовки специалистов в области строительства и жилищно-коммунального хозяйства, они связаны с происходящими сегодня технологическими изменениями (переход к интенсивному и разнообразному применению технологий информационного моделирования зданий и сооружений), предпосылками и последствиями подобных новшеств.

В строительной сфере институт типизации способов получения квалификации (в условиях дополнительного профессионального образования) связан и с имеющейся системой саморегулирования. В ней законодательно определены требования к:

- специалистам (руководителям, техническим специалистам и так далее), подлежащим включению в национальный реестр строителей при «НОСТРОЙ» и подобных организациях;

- периодичности повышения квалификации специалистов.

Минстрой Российской Федерации разрабатывает типовые программы дополнительного профессионального образования, связанные с упомянутыми выше требованиями национального реестра строителей, но затрагивающие наиболее инновационные направления.

Значимой составляющей для определения ключевых направлений исследования проблем дополнительного образования являются данные о перспективах востребованности специалистов разного профиля. Заместитель Председателя Правительства Российской Федерации Т. Голикова, представила на совещании по социальным вопросам 14 июля 2025 года Президенту Российской Федерации В.В. Путину результаты интерпретации семилетнего прогноза потребности в трудовых ресурсах, в котором учитываются результаты опросов 320 тысяч работодателей. Она подчеркнула, что в перспективе будет востребовано среднее профессиональное образование – 70 % от общей потребности в трудовых ресурсах российских регионов [18]. Предполагается высокий спрос на «технических» специалистов, отток которых в транзакционный сектор экономики из-за сравнительно большей рентабельности трудовой деятельности и других причин наблюдался ранее.

В строительной сфере аналогичная ситуация, но есть и дополнительная проблема – сложность привлечения иностранной рабочей силы. Оценки «НОСТРОЙ» на начало 2025 года демонстрируют снижение количества мигрантов на российских строительных объектах по сравнению с прошлым годом. Обозначен диапазон 15–20 %, однако в целом в сфере строительства доля мигрантов выросла до 14–15 % [11].

Согласно данным «Уральского научного центра» о сфере дополнительного профессионального образования в России, строительство

входит в пятерку наиболее распространенных (в сравнении со средним количеством за каждый год) программ повышения квалификации (см. Таблицу 2).

Аналогичные данные (в сравнении со средним количеством за каждый год) по образовательным программам профессиональной переподготовки представлены в Таблице 3.

В Таблице 4 детализирована информация о численности разных категорий обучающихся по программам повышения квалификации в сфере строительства в рамках дополнительного профессионального образования.

Данные Таблицы 4 говорят о том, что почти каждый пятый работник предприятия, повысивший квалификацию в сфере строительства, является руководителем. В данной таблице также визуализирована тенденция роста числа студентов вузов, повышающих квалификацию в рамках системы дополнительного профессионального образования. Одной из причин может являться стремление обучающихся обеспечить гибкость режима прохождения образовательных программ. В этом случае обучение в системе дополнительного профессионального образования аналогично выбору факультативных дисциплин в рамках основных образовательных программ вузов.

В Таблице 5 представлена информация о численности разных категорий обучающихся по программам профессиональной переподготовки в сфере строительства в рамках дополнительного профессионального образования.

**Перспективные направления исследований проблем развития дополнительного профессионального образования в сфере строительства в России.** Анализ научной литературы, новых нормативных документов, регламентирующих деятельность системы дополнительного профессионального образования, перспектив востребованности различных специа-

листов и контингента обучающихся по различным образовательным программам позволяет выявить укрупненные направления исследований проблем развития рассматриваемого нами сегмента системы образования, актуальные на сегодняшний день.

*Первым направлением* может стать анализ содержания отечественных образовательных программ, раскрывающих специфику цифровизации инвестиционно-строительного процесса. Данные технологические изменения связаны с расширением практик информационного моделирования зданий и сооружений, перехода к платформенным решениям в сфере госрегулирования строительства и др. Соответствующие вопросы должны быть раскрыты в теоретических блоках содержания образовательных программ.

В качестве *второго направления* можно выделить исследование перспектив отечественного института консорциумов. Они призваны стать основой для организации стратегического партнерства, направленного на развитие содержания образовательных программ, освещающих высокотехнологичные направления и наукоемкие производства в сфере строительства. Р.Р. Козаков выявил отсутствие подобных стратегических партнерств, в частности, в области экономики инжиниринга, оказывающего существенное воздействие на отечественное строительство [10].

*Третье направление*, детализирующее два приведенных ранее, может быть сопряжено с построением математической модели, позволяющей описывать роли субъектов российской экономики, связанные с воздействием на сферу дополнительного профессионального образования в области строительства. Сегодня также актуальна разработка способов автоматизаций решения задачи полного перебора вариантов для поиска оптимальной конфигурации обозначенных ролей.

И.В. Каракозова, Ю.С. Прохорова разработали модель инновационного системного управления дополнительным профессиональным образованием [8], с опорой на которую могут разрабатываться перспективные направления исследования проблем дополнительного профессионального образования в Российской Федерации. В России созданы отдельные механизмы независимой оценки качества высшего образования, однако требуется ее совершенствование и систематизация методик реализации на практике [3, с. 31]. На основе результатов данных исследований может быть построена теоретическая модель института независимой оценки качества отечественного дополнительного профессионального образования в сфере строительства. Это выступает *четвертым перспективным направлением* исследования проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере Российской Федерации

*Пятым направлением* может стать рассмотрение взаимоотношений институтов среднего профессионального и дополнительного профессионального образования. Должна быть обеспечена преемственность образовательных программ, раскрывающих специфику инвестиционно-строительной деятельности. Следует определить, как будет оцениваться эффективность взаимодействия рассматриваемых институтов образовательной системы России.

Анализ научной литературы и статистических данных позволил представить перечень перспективных направлений исследования проблем дополнительного профессионального образования в строительной сфере. Он может стать основой для обоснования актуальности последующих научных исследований, выбора молодыми учеными перспективной научной проблематики.

Таблица 2

**Наиболее распространенные программы повышения квалификации в России\***

Программы повышения квалификации по видам экономической деятельности	Доля реализованных программ в общем количестве, %			
	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Строительство	6,40	6,62	7,65	5,51
Деятельность профессиональная, научная и техническая	9,43	9,58	6,75	9,34
Образование	22,33	22,96	20,14	20,17
Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	22,91	20,70	19,64	22,90
Предоставление прочих видов услуг	15,39	15,61	19,39	18,29

\* Источник: [15].

Таблица 3

**Наиболее распространенные программы профессиональной переподготовки в России\***

Программы профессиональной переподготовки по видам экономической деятельности	Доля реализованных программ в общем количестве, %			
	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Строительство	–	–	6,27	5,66
Деятельность профессиональная, научная и техническая	5,51	6,79	5,42	7,18
Образование	25,53	24,71	22,83	20,96
Деятельность в области здравоохранения и социальных услуг	19,35	16,91	16,15	16,57
Предоставление прочих видов услуг	21,02	18,50	22,01	21,90

\* Источник: [15].

\*\* Прочерки означают, что в строительстве в 2020 и 2021 годах значение было ниже среднего.

Таблица 4

**Численность разных категорий обучающихся по программам дополнительного профессионального образования в сфере строительства (повышение квалификации) \***

Категория слушателей	Численность обучающихся			
	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Работники предприятий и организаций (чел.)	121 128	135 801	166 556	190 691
из них руководители (%)	19,71	18,53	19,00	18,16
Работники образовательных организаций (чел.)	2605	4561	4905	4325
из них руководители (%)	11,21	9,38	5,89	15,65
из них педагогические работники (%)	60,04	83,05	71,40	60,62
Замещающие должности государственной гражданской службы (чел.)	506	809	219	1074
из них руководители (%)	27,47	45,98	36,53	43,67
Лица, замещающие муниципальные должности и должности муниципальной службы (чел.)	678	778	356	623
Лица, уволенные с военной службы (чел.)	32	28	27	29
Незанятые лица по направлению службы занятости (чел.)	989	690	828	655
из них безработные (%)	96	91	65	67
Студенты, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования (чел.)	3463	3984	4011	3332
Студенты, обучающиеся по образовательным программам высшего образования (чел.)	1166	1722	3076	4382

\* Источник: [15].

**Численность разных категорий обучающихся по программам дополнительного профессионального образования в сфере строительства (профессиональная переподготовка) \***

Категория слушателей	Численность обучающихся			
	2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
Работники предприятий и организаций (чел.)	12 079	16 826	17 344	17 337
из них руководители (%)	17,55	11,11	12,08	13,95
Работники образовательных организаций (чел.)	212	165	353	232
из них руководители (%)	7,08	8,48	6,23	2,59
из них педагогические работники (%)	76,42	80,00	62,32	43,97
Замечающие должности государственной гражданской службы (чел.)	18	51	32	54
из них руководители (%)	33,33	35,29	21,88	24,07
Лица, замещающие муниципальные должности и должности муниципальной службы (чел.)	38	26	10	105
Лица, уволенные с военной службы (чел.)	19	22	19	7
Незанятые лица по направлению службы занятости (чел.)	1942	1835	1388	1215
из них безработные (%)	96	96	98	95
Студенты, обучающиеся по образовательным программам среднего профессионального образования (чел.)	843	550	434	484
Студенты, обучающиеся по образовательным программам высшего образования (чел.)	272	128	241	2012

\* Источник: [15].

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 9–27. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27
2. Ахметшин А.А. Управление жизнеспособностью организаций сферы услуг дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2020. 30 с.
3. Болотов В.А., Мотова Г.Н., Наводнов В.Г. Формирование института независимой оценки высшего образования в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 9–35. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35
4. Бурак И.Д. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития трудовой карьеры: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2018. 38 с.
5. Воробьева А.А. Методы управления инновационными образовательными проектами в сфере дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. СПб., 2022. 24 с.
6. Воронин В.Н. Роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Стандарты и качество. 2021. № 9. С. 63–69. DOI: 10.35400/0038-9692-2021-9-63-69
7. Ефимова Е.Г. Пространственная организация региональной системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. экон. наук. Екатеринбург, 2019. 28 с.
8. Каракозова И.В., Прохорова Ю.С. Инновационное развитие системы дополнительного профессионального образования для специалистов строительной отрасли // Вестник МГСУ. 2022. Т. 17, № 8. С. 1085–1095. DOI: 10.22227/1997-0935.2022.8.1085-1095
9. Келлер А.В., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н. Дополнительное профессиональное образование в университетах: состояние и стратегия интеграции с научными исследованиями // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 11. С. 9–36. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36
10. Козаков Р.Р. Развитие социальной инфраструктуры российского инжиниринга в строительной сфере // Актуальные проблемы строительной отрасли и образования – 2024: сборник докладов V Национальной научной конференции, Москва, 16 декабря 2024 года. М.: Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, 2025. С. 769–776.
11. Количество мигрантов на стройках Российской Федерации упало в начале 2025 года на 15-20 % / Деловой Петербург. URL: <https://www.dp.ru/a/2025/05/14/kolichestvo-migrantov-na-strojках> (дата обращения: 14.07.2025).
12. Коршунов И.А., Ширкова Н.Н., Горбунова М.Л. Активность участия взрослого населения в непрерывном образовании: роль экономики региона и уровня развития отраслей производства // Экономика региона. 2023. Т. 19, № 4. С. 1093–1109. DOI: 10.17059/ekon.reg.2023-4-11
13. На стройке не хватает рук / Коммерсантъ. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6553189> (дата обращения: 14.07.2025).

14. Нотова С.В., Подосенова И.А. Система ДПО как основа непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 8-9. С. 134–143. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143
15. Обзор рынка дополнительного профессионального образования в Российской Федерации / АНО «Уральский научный центр». URL: <https://uralscenter.ru/> (дата обращения: 14.07.2025).
16. Проект Приказа Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства Российской Федерации «Об утверждении типовых дополнительных профессиональных программ в области строительства и жилищно-коммунального хозяйства» (подготовлен Минстроем России 04.06.2025) / Гарант. URL: <https://base.garant.ru/57024294/> (дата обращения: 14.07.2025).
17. Семимонова Е.А., Токарева Г.С. Дополнительное профессиональное образование в регионах России // Университетское управление: практика и анализ. 2023. Т. 27, № 4. С. 76–86. DOI: 10.15826/umpra.2023.04.034
18. Соповещение по социальным вопросам от 14.07.2025 г. / Официальный сайт «Президент России». URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/77439> (дата обращения: 14.07.2025).
19. Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 72–85. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85
20. Тугускина Г.Н., Рожкова Л.В., Найденова Л.И. [и др.] Дополнительное профессиональное образование как условие повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 1 (106). С. 111–129. DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129
21. Федеральный закон от 28.12.2024 № 551-ФЗ «О внесении изменения в статью 76 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ / Официальный Интернет-портал «pravo.gov.ru». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202412280053> (дата обращения: 14.07.2025).
22. Чижилова Е.Н. Тенденции и условия развития дополнительного профессионального образования в России: социологический анализ (на примере Белгородской области) // Регион: Экономика и Социология. 2020. № 2 (106). С. 112–136. DOI: 10.15372/REG20200206

---

## REFERENCES

1. Ambarova P.A., Zborovskij G.E. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov: vozmozhnosti i problemy realizacii [Additional professional education of scientific and pedagogical workers: possibilities and problems of implementation]. *Higher education in Russia*. 2024. Vol. 33, No. 3. P. 9–27. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-3-9-27
2. Ahmetshin A.A. Upravlenie zhiznesposobnost'yu organizacij sfery uslug dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk [Managing the viability of organizations in the sphere of additional professional education services. Extended Abstract of Ph.D. of Economic Sciences Thesis]. Moscow, 2020. 30 p. (in Russian).
3. Bolotov V.A., Motova G.N., Navodnov V.G. Formirovanie instituta nezavisimoy ocenki vysshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Formation of the Institute of Independent Assessment of Higher Education in the Russian Federation]. *Higher Education in Russia*. 2024. Vol. 33, No. 10. P. 9–35. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-10-9-35
4. Burak I.D. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak faktor razvitiya trudovoj kar'ery: avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk [Continuing professional education as a factor in the development of a labor career. Extended Abstract of Ph.D. of Economic Sciences Thesis]. Moscow, 2018. 38 p. (in Russian).
5. Vorob'eva A.A. Metody upravleniya innovacionnymi obrazovatel'nymi proektami v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk [Methods of managing innovative educational projects in the field of continuing professional education. Extended Abstract of Ph.D. of Economic Sciences Thesis]. Saint Petersburg, 2022. 24 p. (in Russian).
6. Voronin V.N. Rol' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [The role of additional professional education in the system of continuous education]. *Standards and quality*. 2021. No. 9. P. 63–69. (in Russian). DOI: 10.35400/0038-9692-2021-9-63-69
7. Efimova E.G. Prostranstvennaya organizaciya regional'noj sistemy professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk [Spatial organization of the regional system of vocational education. Extended Abstract of Ph.D. of Economic Sciences Thesis]. Ekaterinburg, 2019. 28 p. (in Russian).
8. Karakozova I.V., Prohorova Yu.S. Innovacionnoe razvitie sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya specialistov stroitel'noj otrasli [Innovative development of the system of additional professional education for specialists in the construction industry]. *Bulletin of MGSU*. 2022. Vol. 17, No. 8. P. 1085–1095. (in Russian). DOI: 10.22227/1997-0935.2022.8.1085-1095
9. Keller A.V., Korshunov I.A., Shirkova N.N. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v universitetah: sostoyanie i strategiya integracii s nauchnymi issledovaniyami [Continuing professional education at universities: status and strategy of integration with scientific research]. *Higher education in Russia*. 2023. Vol. 32, No. 11. P. 9–36. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-11-9-36
10. Kozakov R.R. Razvitie social'noj infrastruktury rossijskogo inzhiniringa v stroitel'noj sfere [Development of the social infrastructure of Russian engineering in the construction sector]. *Actual problems of the construction industry and education – 2024: Collection of reports of the V National Scientific Conference, Moscow, December 16, 2024*. Moscow: National Research Moscow State University of Civil Engineering, 2025. P. 769–776. (in Russian).
11. Kolichestvo migrantov na strojkah Rossijskoj Federacii upalo v nachale 2025 goda na 15–20 % [The number of migrants at Russian construction sites fell by 15–20% in early 2025]. *Delovoy Peterburg*. Available at: <https://www.dp.ru/a/2025/05/14/kolichestvo-migrantov-na-strojkah> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
12. Korshunov I.A., Shirkova N.N., Gorbunova M.L. Aktivnost' uchastiya vzroslogo naseleniya v nepreryvnom obrazovanii: rol' ekonomiki regiona i urovnya razvitiya otraslej proizvodstva [Activity of adult population participation in continuous education: the role of the regional economy and the level of development of production sectors]. *Economy of the region*. 2023. Vol. 19, No. 4. P. 1093–1109. (in Russian). DOI: 10.17059/ekon.reg.2023-4-11
13. Na strojke ne hvataet ruk [There are not enough hands at the construction site]. *Kommersant*. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/6553189> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).

14. Notova S.V., Podosenova I.A. Sistema DPO kak osnova nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [The system of additional professional education as the basis for continuous professional education]. *Higher education in Russia*. 2021. Vol. 30, No. 8-9. Pp. 134-143. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-134-143
15. Obzor rynka dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Review of the continuing professional education market in the Russian Federation]. ANO "Ural Scientific Center". Available at: <https://uralscenter.ru/> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
16. Proekt Prikaza Ministerstva stroitel'stva i zhilishchno-kommunal'nogo hozyajstva Rossijskoj Federacii "Ob utverzhdenii tipovyh dopolnitel'nyh professional'nyh programm v oblasti stroitel'stva i zhilishchno-kommunal'nogo hozyajstva" (podgotovlen Ministroem Rossii 04.06.2025) [Draft Order of the Ministry of Construction and Housing and Communal Services of the Russian Federation "On approval of standard additional professional programs in the field of construction and housing and communal services" (prepared by the Ministry of Construction of Russia on 04.06.2025)]. *Garant*. Available at: <https://base.garant.ru/57024294/> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
17. Semionova E.A., Tokareva G.S. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v regionah Rossii [Additional professional education in the regions of Russia]. *University management: practice and analysis*. 2023. Vol. 27, No. 4. P. 76-86. (in Russian). DOI: 10.15826/umpa.2023.04.034
18. Soveshchanie po social'nym voprosam ot 14.07.2025 g. [Meeting on social issues dated 14.07.2025]. *Official website of the "President of Russia"*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/77439> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
19. Solodovnikova O.B., Mal'kova E.E. Dinamika otnosheniya k distancionnomu obrazovaniyu: novaya vostrebovannost' formata prepodavatelyami [Dynamics of attitudes towards distance education: new demand for the format among teachers]. *Higher education in Russia*. 2025. Vol. 34, No. 2. P. 72-85. (in Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85
20. Tuguskina G.N., Rozhkova L.V., Najdenova L.I. [i dr.] Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie kak uslovie povysheniya konkurentosposobnosti specialistov na rynke truda [Additional professional education as a condition for increasing the competitiveness of specialists in the labor market]. *Integration of education*. 2022. Vol. 26, No. 1 (106). P. 111-129. (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.106.026.202201.111-129
21. Federal'nyj zakon ot 28.12.2024 № 551-FZ "O vnesenii izmeneniya v stat'yu 76 Federal'nogo zakona 'Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii' ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ [Federal Law of 28.12.2024 No. 551-FZ 'On Amendments to Article 76 of the Federal Law' On Education in the Russian Federation dated December 29, 2012 No. 273-FZ]. *Official Internet portal 'pravo.gov.ru'*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202412280053> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
22. Chikileva E.N. Tendencii i usloviya razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii: sociologicheskij analiz (na primere Belgorodskoj oblasti) [Trends and conditions for the development of additional vocational education in Russia: a sociological analysis (on the example of the Belgorod region)]. *Region: Economics and Sociology*. 2020. No. 2 (106). P. 112-136. (in Russian). DOI: 10.15372/REG20200206

Поступила в редакцию: 11.08.2025  
 Поступила после рецензирования: 17.09.2025  
 Поступила к публикации: 02.10.2025

Received: 11.08.2025  
 Revised: 17.09.2025  
 Accepted: 02.10.2025

*Мартынов В.Г., Жедяевский Д.Н., Калашников П.К., Алехина И.Г.,  
Российский государственный университет нефти и газа  
(национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина*

**МАРТЫНОВ ВИКТОР ГЕОРГИЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

доктор экономических наук, профессор, ректор Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина. Академик Российской академии образования. Сфера научных интересов: подготовка специалистов инженерного профиля для цифровой экономики, теория и методология формирования инженерных компетенций в условиях цифровой трансформации образования, дополнительное профессиональное образование, геофизические исследования скважин, управление персоналом. Автор более 350 опубликованных научных работ. Электронная почта: martynov.v@gubkin.ru

**VICTOR G. MARTYNOV****Moscow, Russian Federation**

Doctor of Economic Sciences, Full Professor, Rector of the National University of Oil and Gas "Gubkin University". Academician of the Russian Academy of Education. Research interests: training of engineering specialists for the digital economy, theory and methodology of developing engineering competencies in the context of digital transformation of education, additional professional education, geophysical research of wells, personnel management. Author of more than 350 published scientific works. E-mail address: martynov.v@gubkin.ru

**ЖЕДЯЕВСКИЙ ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

кандидат технических наук, доцент, заместитель начальника управления стратегического развития, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина. Сфера научных интересов: законы и закономерности развития систем, концептуальное проектирование технологий и техники, высшее техническое образование, оборудование нефтегазопереработки. Автор более 190 опубликованных научных работ. Электронная почта: jdn@gubkin.ru

**DMITRY N. ZHEDYAEVSKIY****Moscow, Russian Federation**

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Deputy Head of the Strategic Development Department, National University of Oil and Gas "Gubkin University". Research interests: laws and patterns of system development, conceptual design of technologies and equipment, higher technical education, oil and gas processing equipment. Author of more than 190 published scientific works. E-mail address: jdn@gubkin.ru

**КАЛАШНИКОВ ПАВЕЛ КИРИЛЛОВИЧ****Российская Федерация, Москва**

кандидат технических наук, доцент, проректор по научной работе Российского государственного университета нефти и газа (национального исследовательского университета) имени И.М. Губкина. Доцент Российской академии образования. Сфера научных интересов: производство, транспортировка, хранение, регазификация малотоннажного сжиженного природного газа, качество образования. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: kpk@gubkin.pro

**PAVEL K. KALASHNIKOV****Moscow, Russian Federation**

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Vice-Rector for Research of the National University of Oil and Gas "Gubkin University". Docent of the Russian Academy of Education. Research interests: production, transportation, storage and regasification of small-scale liquefied natural gas, quality of education. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: kpk@gubkin.pro



**АЛЕХИНА ИРИНА ГЕННАДЬЕВНА**

**Российская Федерация, Москва**

эксперт управления наукометрических исследований и поддержки публикационной активности, Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина. Сфера научных интересов: инженерное образование, технологическое предпринимательство, качество образования. Автор четырех опубликованных научных работ. Электронная почта: alekhina.i@gubkin.ru

**IRINA G. ALEKHINA**

**Moscow, Russian Federation**

Expert of the Department of Scientometric Research and Support of Publication Activity, National University of Oil and Gas “Gubkin University”. Research interests: engineering education, technological entrepreneurship, quality of education. Author of four published scientific works. E-mail address: alekhina.i@gubkin.ru

## О роли и задачах высшей школы в развитии наукоемкого технологического бизнеса и технологического предпринимательства

**Аннотация.** Обсуждаются проблемы кадрового сопровождения становления наукоемкого технологического бизнеса – одного из важных направлений в решении задач достижения Россией технологического лидерства. Рассматриваются методологические аспекты развития наукоемкого бизнеса в технической сфере, в том числе, при организации образовательного процесса в высшей школе, методики подготовки инженерных кадров, способных обеспечить достижение целей технологического лидерства. В качестве одного из методологических инструментов представлен развернутый алгоритм становления наукоемкого технологического бизнеса, охватывающий все этапы, начиная от зарождения идеи до успешной коммерциализации. Описываются особенности и ключевые результаты каждого из этапов, взаимосвязь такого бизнеса с технологическим предпринимательством. Предполагается, что алгоритм может стать важнейшим элементом системы подготовки специалистов и основой эффективного взаимодействия в инновационной среде всех заинтересованных сторон.

**Ключевые слова:** подготовка современных инженеров в системе высшего образования, наукоемкий технологический бизнес, технологическое предпринимательство, алгоритм становления наукоемкого технологического бизнеса.

**Для цитирования:** Мартынов В.Г., Жедяевский Д.Н., Калашников П.К., Алехина И.Г. О роли и задачах высшей школы в развитии наукоемкого технологического бизнеса и технологического предпринимательства // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 39–49. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.039

**Abstract.** The problems of personnel support for the development of a knowledge-based technology business, one of the important areas in solving the tasks of achieving technological leadership in Russia, are discussed. The methodological aspects of the development of high-tech business in the technical field, including in the organization of the educational process in higher education, methods of training engineering personnel capable of achieving the goals of technological leadership, are considered. As one of the methodological tools, a detailed algorithm for the formation of a high-tech technology business is presented, covering all stages, from the origin of an idea to successful commercialization. It describes the features and key results of each stage, the relationship of such a business with technological entrepreneurship. It is assumed that the algorithm can become an essential element of the specialist training system and the basis for effective interaction in the innovation environment of all stakeholders.

**Keywords:** training of modern engineers in the higher education system, high-tech technological business, technological entrepreneurship, algorithm of formation of high-tech technological business.

**For citation:** Martynov V.G., Jedyevsky D.N., Kalashnikov P.K., Alekhina I.G. On the Role and Tasks of Higher Education in the Development of Knowledge-Intensive Technological Business and Technological Entrepreneurship. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 39–49. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.039

**Введение.** Начало XXI века характеризуется некоторыми чертами, принципиально отличающими его от предыдущих периодов развития человеческой цивилизации и предопределяющими дальнейший вектор развития государств. Большинство изменений связано с нарастающим знаниевым потенциалом человечества, развитием науки, техники и технологий. Именно эти явления приводят к существенному увеличению общей продолжительности и повышению качества жизни индивида, изменению роли человека в системе производства, продлению трудоспособного возраста, а также доминированию технологически развитых государств.

В условиях современности человеческий потенциал можно рассматривать как инструмент обеспечения суверенности государства, его технологической и экономической независимости, эффективного развития социально-экономической сферы. Для России в текущей геополитической ситуации и нарастающей технологизации всех сфер жизнедеятельности выросла значимость научной и особенно технологической самостоятельности. Пришло осознание деструктивности идеологии глобализации, понимание важности воспитания личности коллективной, развивающейся в парадигме образования и профессионального самоопределения в течение всей жизни, ориентированной на достижение целей общества с учетом своих индивидуальных потребностей и возможностей.

*Актуальность* исследования определяется необходимостью модернизации подготовки инженерно-технических и технологических кадров для достижения цели технологического лидерства России [7]. По мнению авторов, это невозможно без развития нового подхода к формированию компетенций обучающихся. В качестве одного из инструментов реализации данного подхода рассматриваются раз-



витие технологического предпринимательства и изучение стадий становления наукоемкого технологического бизнеса (далее – НТБ), формируемого на основе принципов высокой наукоемкости, технологической независимости и практико-ориентированности.

Анализ научной литературы показывает, что основные проекты по данному направлению в системе образования большей частью направлены на развитие предпринимательской активности обучающихся. В этой связи целью данной статьи является рассмотрение наименее изученного аспекта подготовки инженерно-технических и технологических кадров – ознакомление будущих специалистов с алгоритмом становления НТБ, особенностями и результатами каждого его этапа. Это позволит выявить компетенции, необходимые для включения обучающихся в деятельность на любом из этапов реализации алгоритма, или происхождения всего пути от зарождения идеи до ее успешного претворения в наукоемкое производство.

В основе алгоритма становления НТБ лежит анализ российской и международной методик «Уровни технологической готовности» (далее – УГТ или TRL – Technology Readiness Levels), пред-

лагается авторская детализация модели уровней готовности.

**Теоретические основы исследования.** Ситуация, когда доминирование национальных экономических интересов над тенденцией к мировой глобализации становится жизненно важным, для нашей страны не нова. В качестве примера можно привести 1925 год, когда XIV декабрьским съездом Всесоюзной Коммунистической партии большевиков был объявлен курс на индустриализацию с формулой: «превратить Союз Советских Социалистических Республик из страны, ввозящей машины и оборудование, в страну, производящую машины и оборудование» [9]. Если отойти от идеологической составляющей, то следует отметить, что такого решения срочно требовали быстрое технологическое развитие западных стран и накаляющаяся геополитическая обстановка. «Индустриальный рывок» привел к созданию новой производственной базы, совершенствованию системы профессионального образования.

Формирование технологической независимости России как производная от эффективного, последовательного взаимодействия науки, производства, систем образования и управления не теряет актуально-

сти и сегодня. Соответствующие проблемы активно обсуждаются на различных научных и экономических форумах, в научных изданиях и средствах массовой информации. При этом отмечается ключевая роль подготовки высокопрофессиональных кадров в решении стоящих задач. На состоявшемся 19–20 октября 2022 года XV цифровом форуме и выставке информационных технологий «ИНФОТЕХ–2022» Министр науки и высшего образования Российской Федерации В.Н. Фальков, знакомя участников форума с инициативами министерства в данном направлении, подчеркнул роль исследователей, ученых, инженеров и предпринимателей, обеспечивающих технологическую независимость страны и регионов [4].

Академик Российской академии наук (далее – РАН), научный руководитель Научно-исследовательского института системных исследований РАН В.Б. Бетелин, отвечая на вопросы журнала «Ритм машиностроения», выделил две важные составляющие технологического суверенитета страны: «образование, которое “учит придумывать”, и наука, которая “придумывает”, а также ставка на удовлетворение внутренних потребностей страны» [17].

В научной литературе технологическая независимость анализируется в различных аспектах. Однако, как представляется, следует более детально рассмотреть роль и задачи в этом процессе высшей школы.

Общенаучным и специальным принципам управления технологической независимостью российской экономики посвящено исследование К.А. Сидорова, Т.А. Беркутовой, Т.Н. Ивановой [15]. Базовые направления разработки стратегии технологического суверенитета национальной экономики и стратегическая роль научно-индустриальных отраслей в процессе перехода российской экономики к усилению технологической независимости рассмотрены В.Л. Квинтом,

И.В. Новиковой, М.К. Алимуратовым и Н.И. Сасаевым [10].

Технологическую независимость наукоемкого предприятия Л.А. Федорова предлагает понимать «через призму технологической, производственной, технической, маркетинговой составляющих» [18], относя к наукоемким «совокупность производств, отличающихся передовыми в научно-техническом отношении стратегиями развития, производственным аппаратом и кадровым потенциалом, значительными финансовыми затратами на научные исследования и опытно-конструкторские разработки, изготовлением и использованием технически передовой продукции» [18]. Несмотря на то, что фокус внимания автора сосредоточен на предприятиях машиностроения, данный подход оправдан и для иных отраслей.

Авторы данной статьи, следуя логике проведенного И.В. Игнатовой контент-анализа терминов «предпринимательство» и «бизнес», намеренно акцентируют внимание на том, что *условием формирования технологической независимости является взаимосвязь процесса генерации идей и их реализации (предпринимательство) с инициативной стабильной экономической деятельностью (бизнес)*. В качестве условной границы, разделяющей процессы предпринимательства и бизнеса, нами принято первое получение прибыли от реализации идеи. «Когда отработанная схема реализуется вторично, наступает период бизнеса, включающего организацию производства, материализованный результат деятельности. Так как производство налажено, общая схема реализации проекта построена и функционирует, в дальнейшем возможны некоторые преобразования, не требующие системных изменений» [8].

Анализируя дефиниции понятия «технологическое предпринимательство», А.Б. Артахов выделяет в зависимости от содержания: организационный, инновацион-

ный, узко- и широко-технократический, инвестиционно-проектный и цифровой подходы. В качестве наиболее широко используемого в отечественной науке определения технологического предпринимательства он приводит вариант, предложенный А.Н. Барыкиным, В.О. Икрянниковым: «систематическая предпринимательская деятельность, основанная на трансформации фундаментальных научных знаний в промышленно применимые, экономически оправданные и востребованные рынком технологии» [1].

Обобщая результаты анализа научной литературы, можно определить *наукоемкий технологический бизнес* как создание и развитие устойчивых производств, направленных на изготовление технически передовой продукции и предоставление услуг, ориентированных на применение результатов научных исследований и опытно-конструкторских разработок, отличающихся передовой в научно-техническом отношении стратегией развития, базирующейся на высокопрофессиональном, социально ответственном кадровом потенциале. При этом доля собственных научных и инженерных разработок, лежащих в основе производства наукоемкой продукции и предоставления услуг, определяет суверенность (технологическую независимость), а скорость повышения конкурентоспособности (в пределах – формирование новых критериев конкурентоспособности) наукоемкой продукции и услуг – технологическое лидерство.

*Технологическое лидерство страны*, как более высокий чем технологическая независимость уровень развития, возникает в результате технологической предпринимательской активности и многократного успешного опыта построения НТБ в разных отраслях экономики и промышленности, которые реализуются в соответствии с эффективными научными, управленческими, технологическими

человекообразными подходами. Технологическое лидерство можно назвать взглядом в будущее, формирующимся благодаря синергетическому эффекту взаимодействия науки и практики, управления, образования и культуры. Такой подход определяет обязательность создания в системе высшего образования среды, способствующей увеличению инновационной активности инженерных, технологических и управленческих кадров, формирующей специалистов, способных не только генерировать идеи, но и реализовать их в практической деятельности, развивать НТБ. Одной из главных задач высшей школы становится формирование личности специалиста, готового к созданию и внедрению нового, научно обоснованного, соответствующего современному пониманию, но ориентированного на решение проблем не столько текущего, сколько будущего периода [5].

Ключевыми фигурами для достижения цели технологического лидерства являются специалисты инженерных и технологических специальностей – инженеры, технологи, конструкторы, выполняющие роль связующего звена между академической и университетской наукой и производством. В связи с этим, университетскую среду принято считать «песочницей», воспитывающий инженерный корпус (включающий специалистов всех инженерных специальностей), нацеленный на создание НТБ и способный в производственной деятельности проявлять предпринимательскую активность.

В различных публикациях предлагается установить в качестве показателя эффективности подготовки специалистов образовательной организацией количество студенческих стартапов. На наш взгляд, такой показатель является не вполне корректным. Предметом технологического предпринимательства, направленного на становление

и развитие наукоемкого технологического бизнеса, является создание новых образцов техники, приборов и иного высокотехнологичного оборудования, новых технологических процессов. Ключевой причиной низкой эффективности включения студенчества в предпринимательство является длина фактических циклов становления НТБ, находящаяся для большинства технологических направлений за границами контактного времени обучения. Кроме того, применяемая в Российской Федерации стадийность разработки документации [6] и уровни готовности технологий (УГТ) [20] недостаточны для описания стадий становления НТБ.

**Алгоритм становления наукоемкого технологического бизнеса.** Как правило, и технологическое предпринимательство, и становление НТБ рассматриваются как совокупность трех укрупненных этапов (в данном случае укрупнение упрощает представление о всем процессе): идеи, прототипа и продукта. Возможно, такой подход допустим для поверхностного ознакомления с предпринимательской деятельностью как таковой. Но когда речь идет о технологическом лидерстве, наукоемких производствах и подготовке соответствующих специалистов, то следует подойти к поставленной задаче более основательно, дав обучающимся полное представление о содержательной части всех этапов становления НТБ и помогая им развить предпринимательскую активность в соответствии с нарастающим уровнем знаний в выбранной ими области профессиональной деятельности. Практической составляющей процесса должна стать созданная в образовательной организации открытая экосистема, позволяющая студентам, оценив свои возможности, интересы, и (или) в соответствии с направлением обучения реализовать свою идею, доведя ее до коммерческого воплощения, либо войти

в коллективный проект на любом из его этапов.

По мнению авторов, в качестве методологического инструмента подготовки инженерного корпуса, а также построения взаимодействия со всеми заинтересованными участниками инновационной и научно-образовательной среды образовательной организации можно принять детализированный алгоритм становления НТБ – от зарождения идеи до ее успешной коммерциализации и, что существенно, с вероятным достижением высокого уровня стабильности (см. Рисунок).

При этом существуют определенные допущения и ограничения. Во-первых, предлагаемый алгоритм характеризуется некоторой обобщенностью: он не содержит систему «разветвлений» – после каждого этапа возможно несколько вариантов развития событий. Также он не отражает варианты реализации отдельных стадий. Во-вторых, в алгоритме не отражены аспекты организации необходимых видов обеспечения (материального, кадрового, финансового, инфраструктурного и тому подобное) для реализации каждой из стадий и управления ими. В-третьих, каждый из этапов данного алгоритма является жизненно необходимым и обязательным. Их реализация в указанной на Рисунке последовательности способствует достижению конечной цели – построению стабильного и, подчеркнем, устойчивого НТБ. Алгоритм подходит для продвижения технологии, техники, программного продукта и других объектов исследований и разработок технической сферы.

*Первый этап* предопределен необходимостью наличия предпосылок для его возникновения – любое новое техническое решение в своей основе имеет ту или иную причину. Источниками формирования концептуальной модели технического решения могут быть:

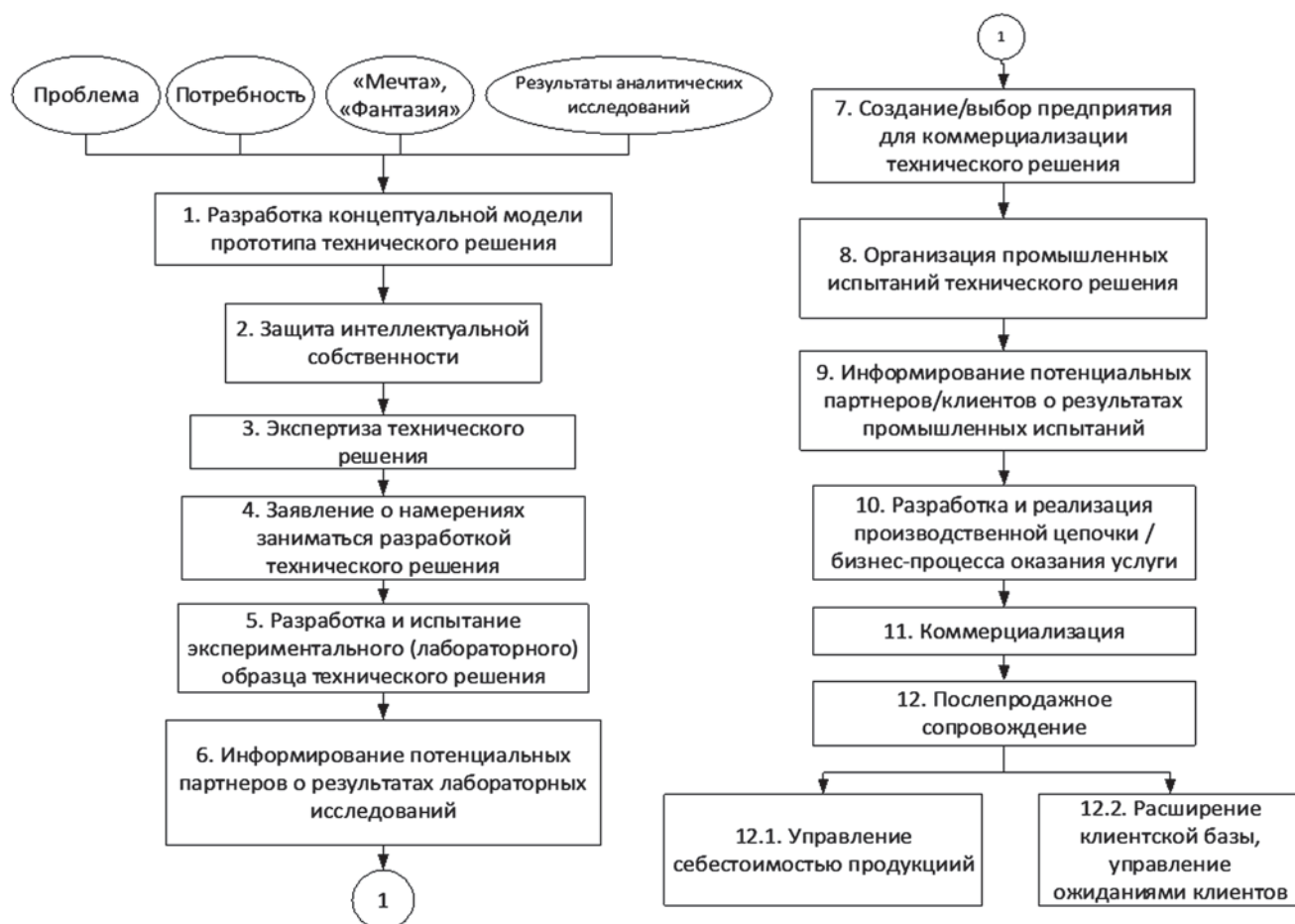


Рисунок. Алгоритм становления наукоемкого технологического бизнеса

- проблемная ситуация, возникающая в процессе хозяйственной деятельности (например, по закону соответствия между функциями и функциональной структурой это может выражаться в выходе из строя какого-либо элемента, его отказе вследствие изменения внешних условий, требований к работе существующего технического решения) [16];
- потребность индивида как биологической единицы, личности, части социума, субъекта, выполняющего профессиональные обязанности [13];
- мечта и (или) фантазия человека, сгенерированная самостоятельно или приобретенная в процессе взаимодействия с обществом [3];
- результаты аналитических исследований, основанные на рас-

смотрении эволюции технического решения с точки зрения существующих законов и закономерностей развития систем [2].

Полноценное документирование ожиданий формируется в объеме технического предложения [6, с. 3, литеры П].

Концептуальная модель технического решения, как завершающая стадия первого этапа, строится на основе одного или нескольких источников, представленных выше, и должна включать ряд пунктов.

1. Описание концептуальной модели [19] на различных уровнях абстракции:

- а. описание функций, которые должны выполняться техническим решением, и потребительских свойств;

б. описание процесса функционирования технического решения на уровне функциональной структуры и (или) принципа действия;

с. описание конструктивно-технологического решения (возможны графическое представление, математическая модель и так далее);

d. макет.

2. Результаты предварительного анализа новизны (например, в виде обзора соответствующей литературы и патентных исследований) являются основанием для принятия решения о целесообразности и направлениях дальнейших научных и инженерных исследований, а также корректировки описания концептуальной модели с учетом мирового опыта по исследуемому вопросу.

3. Результаты предварительного анализа рынка для создаваемого технического решения, технико-экономическое обоснование (далее – ТЭО) проекта должны отражать потенциал коммерциализации технического решения, учет в описании концептуальной модели потребностей его пользователей [14].

Разработка концептуальной модели соответствует ГОСТ 2.103-2013, литера Э [6, с. 3] и международной классификации уровней готовности технологий, TRL 1-3 [20].

Вторым обязательным для НТБ этапом реализации алгоритма является *защита интеллектуальной собственности*, необходимая для закрепления приоритета, обеспечивающего последующую коммерциализацию технического решения разработчиком. К сожалению, далеко не всегда авторскими коллективами уделяется внимание закреплению за собой созданных результатов интеллектуальной деятельности. Это приводит к потере контроля над разработкой, приоритета, и в целом, – невозможности дальнейшей коммерциализации технического решения.

Следует помнить, что объект интеллектуальной собственности является товаром, предусматривающим несколько возможных вариантов коммерциализации: передача исключительной или неисключительной лицензии, самостоятельная проработка с последующей коммерциализацией и др.

Третьим этапом, повышающим вероятность достижения успеха в построении НТБ, является *экспертиза разрабатываемого технического решения*.

Целесообразно получить экспертные оценки от таких категорий специалистов, как:

- потенциальные потребители технического решения: предмет исследования – заинтересованность в конечном результате, ориентировочная выгода, которая может быть получена при его использовании, поиск потенциального инвестора

(экспериментальной площадки для проведения исследований, партнера по апробации), формирование, уточнение или расширение потенциального рынка для него, конкретизация характеристик требуемого технического решения;

- научное сообщество: предмет исследования – возможные научные и инженерные сложности при реализации технического решения, подтверждение научной новизны;
- бизнес-сообщество: предмет исследования – экономическая эффективность технического решения, поиск потенциального инвестора (экспериментальной площадки для проведения исследований, партнера по коммерциализации), занимаемая на рынке ниша;
- социальная или экологическая экспертиза в случае необходимости.

Переход к следующему этапу возможен в случае принятия положительного решения о целесообразности продолжения исследований. Для повышения уровня и качества взаимодействия с научным и экспертным сообществом необходимо информировать заинтересованные категории специалистов *о намерениях заниматься разработкой технического решения*. Это может помочь в поиске потенциальных инвесторов, площадки для проведения исследований, усилении исследовательской (проектной) команды, формировании и повышении эффективности механизмов взаимодействия с потенциальными пользователями технического решения.

*Пятый этап – разработка и испытание экспериментального (лабораторного) образца* технического решения предназначен для проверки возможности реализации заданных функций и достижения потребительских свойств с помощью сформированного (выбранного) конструктивно-технологического решения. Успешная реализация данного этапа требует знания состава характеристик раз-

рабатываемого технологического решения, которые важны для продолжения исследований, коммерциализации, при эксплуатации данного решения потребителем. Лабораторные исследования должны заканчиваться подготовкой аналитических материалов, в которых в обязательном порядке отражаются указанные аспекты, а также инструменты защиты интеллектуальной собственности и уточненные параметры ТЭО.

*Информирование потенциальных партнеров о результатах лабораторных исследований* – существенный этап алгоритма становления НТБ. В научном сообществе он реализуется путем публикации научных статей, монографий, выступлений на тематических конференциях, адресного информирования заинтересованных лиц. Если выбран формат публикации (или серии публикаций), необходимо принимать во внимание ряд обстоятельств. Публикация должна:

- быть доступна по содержанию для целевой аудитории;
- отражать результаты исследования, которые интересны определенной категории пользователей (ученые, инженеры, потребители, потенциальные партнеры или инвесторы);
- размещаться в рейтинговом рецензируемом издании (российский и (или) международные индексы научного цитирования), если публикация осуществляется в процессе подготовки кадров высшей квалификации.

На ранних этапах целевая аудитория концентрируется на различных площадках. Серия публикаций для соответствующей целевой аудитории является более трудоемкой, но в конечном результате более эффективной стратегией на данном этапе работы.

Реализация комплекса лабораторных исследований соответствует ГОСТ 2.103-2013 [6], литера Т и международной классификации уровней готовности технологий, TRL 4 [20].

Следующим этапом является *создание (или выбор существующего) юридического лица*, являющегося субъектом, реализующим техническое решение для потребителя. Включение данного этапа именно на этой стадии обусловлено тем, что все последующие этапы являются капиталоемкими, по результатам успешного выполнения работы на каждом из них кратно повышается стоимость проекта. Безусловным требованием для привлечения внешних инвестиций является юридическое оформление бизнеса. На этом этапе производится выбор (или разработка) возможных бизнес-моделей коммерциализации технического решения:

- закрепление полномочий выделенного (созданного) юридического лица на осуществление хозяйственной деятельности в рамках реализации бизнес-моделей коммерциализации технического решения;
- передача юридическому лицу интеллектуальной собственности на техническое решение, подлежащее коммерциализации;
- разработка и реализация инвестиционной модели.

*Организация и проведение промышленных испытаний* созданного технического решения – это лишь восьмой по очередности шаг на пути становления НТБ, осуществление которого требует целого ряда действий на этапе подготовки.

1. Выбор площадки для проведения испытаний, наиболее близкой по своим характеристикам и «доступной» для всех потенциальных потребителей разрабатываемого технического решения; формирование и реализация системы управления рисками. Идеальная ситуация складывается в случае, когда площадка для испытаний предоставляется покупателем продукции, особенно если он готов взаимодействовать в режиме предоплаты, являясь одновременно первым инвестором.

2. Определение состава характеристик, фиксируемых в процессе проведения испытаний, необходимых для осуществления последующей коммерциализации (например, для стадии получения лицензии на производство или эксплуатацию технического решения); важных для различных стадий жизненного цикла технического решения (проектирования, изготовления, испытания, транспортирования, монтажа, эксплуатации, ремонта, демонстрации, утилизации).

3. Определение механизмов распределения прав на интеллектуальную собственность на результаты испытаний (в том числе, авторское право), режима секретности для полученных результатов и тому подобное.

4. Разработка регламента проведения испытаний.

5. Внедрение промышленного образца, встраивание его в производственную цепочку, наладка и проверка контрольно-измерительных приборов и аппаратуры.

6. Проведение испытаний с протоколированием и последующей обработкой результатов.

7. Защита прав на интеллектуальную собственность.

Этап подготовки может проходить несколько итераций – циклов доработки промышленного образца с последующим закреплением интеллектуальной собственности на доработанный продукт.

Реализация комплекса промышленных испытаний соответствует ГОСТ 2.103-2013, литерам О, О<sub>1-N</sub> [6, с. 3] и международной классификации уровней готовности технологий, TRL 5-7 [20].

Этап *информирования потенциальных партнеров (клиентов) о результатах промышленных испытаний* должен завершиться разработкой портфеля задокументированных намерений приобрести разработанную и испытанную в промышленных условиях продукцию (услуги).

При наличии технической документации и портфеля заказов

можно приступать к осуществлению хозяйственной деятельности – *разработке и реализации производственной цепочки или бизнес-процесса оказания услуги*. Данный этап предполагает ряд действий.

1. Разработка бизнес-процессов коммерциализации технического решения, их документального, бухгалтерского, юридического сопровождений.

2. Формирование партнерской сети для отладки производственных цепочек, системы управления рисками.

3. Уточнение параметров инвестиционной модели, финансового плана.

4. Определение и реализация кадровой политики.

5. Разработка и реализация инфраструктурного и логистического обеспечения производственной цепочки (бизнес-процессов).

6. Проведение комплекса мероприятий по обеспечению стабильности качества серийно производимой продукции.

Формирование устойчивой производственной цепочки соответствует ГОСТ 2.103-2013, литеры А [6, с. 3] и международной классификации уровней готовности технологий, TRL 8-9 [20].

Необходимо отметить, что *полноценная коммерциализация* разработки возможна только после успешного завершения предыдущих этапов при условии одновременного запуска инструментов расширения состава потенциальных потребителей, построения модели выхода на рынок с учетом динамики развития мощностей производственной цепочки. Коммерциализация, как многоаспектный процесс, состоит из классических этапов: организации взаимодействия с потенциальными потребителями, реализации процессов купли и продажи, послепродажного обслуживания, мониторинга и развития рынка, выстраивания инструментов защиты рыночной ниши и др.

Реализация технических решений НТБ практически невозмож-

на без организации *послепродажного сопровождения* клиента: инжиниринг, сервис восстановления и ремонта, «горячая линия» по вопросам эксплуатации, профильные социологические исследования и тому подобное.

Особенность НТБ – достаточно жесткая конкуренция на рынке, которая объясняется высокой добавленной стоимостью товаров (услуг), в которую «честные игроки» закладывают себестоимость созданной продукции, а «нечестные» – используют для извлечения дополнительной прибыли или в качестве резерва для снижения стоимости продукции. Наличие второй группы участников ведет к возникновению на рынке недобросовестной конкуренции. Чтобы оставаться лидером рынка в таких условиях добросовестному участнику приходится тратить часть оборотных средств на следующие аспекты:

- повышение (минимум – стабилизацию) качества продукции (услуг для потребителя) *при снижении себестоимости* цепочки «производство – коммерциализация – логистика – продажи – сервис»;
- выявление, уточнение, систематизация, удовлетворение новых потребностей клиента с целью диверсификации бизнеса, повышения лояльности и расширения клиентской базы.

**Заключение.** Подводя итоги описания алгоритма становления наукоемкого технологического бизнеса, необходимо отметить, что на практике он реализуется более развернуто. Предложенный в данной статье формат позволяет более осмысленно подойти к подготовке инженерного корпуса, научить студентов принимать управленческие решения по организации наукоемкого бизнеса как частным лицам или специалистам, управляющим данными процессами на отраслевом, региональном, федеральном и международном уровнях, а также выстраивать конструктивный диалог между всеми потенциа-

льными участниками инновационной среды.

Однако следует отметить некоторые особенности практической реализации данного алгоритма.

1. В большинстве отраслей реального сектора экономики в последние два десятилетия наблюдается отсутствие стабильных долгосрочных заказов на поисковые и фундаментальные исследования. Итогом стало разрушение научных, а, соответственно, и инженерных школ, базирующихся на импортонезависимых результатах исследований [11]. Следствием этого является значительный рост издержек на начальных этапах становления НТБ и существенное повышение рисков при его реализации.

2. В Российской Федерации в случаях привлечения внешнего финансирования на реализацию начальных стадий построения НТБ по условиям конкурсов (грантов) отсутствует «право на ошибку». Обязательное получение положительного результата противоречит сложившейся практике науки и инжиниринга – вероятность успеха у самых лучших команд составляет не более 20 %. Это несоответствие является первопричиной большинства ошибочных управленческих решений в области структурного управления инновационной инфраструктурой страны и дискредитации отечественной науки в среде реального сектора экономики и промышленности.

3. Жизненный цикл от идеи до коммерциализации наукоемких технологических решений в реальном секторе экономики и промышленности на практике составляет от 7 до 15 лет при активной работе высококвалифицированных специалистов. Первая прибыль и выход на параметры окупаемости возможны только на этапе коммерциализации. Все этапы до этого – затратные статьи с неочевидным коммерческим результатом. Однако механизмы организационно-финансовой поддержки таких рискованных работ полного цикла

в настоящее время крайне ограничены. Критическая проблема – реализация стадии промышленных испытаний, особенно в части внедрения решений на опасных производственных объектах.

В связи с невозможностью рассмотреть в одной статье все вопросы подготовки научно-технической элиты для достижения страной технологического лидерства, авторами в качестве одного из элементов решения соответствующих проблем представлен на обсуждение алгоритм становления НТБ. Его структура иллюстрирует необходимость выхода за рамки сложившихся представлений о достаточности развития исключительно предпринимательской активности. Безусловно, образовательным организациям высшего образования необходимо становится активными участниками реализации серии специализированных проектов развития технологического предпринимательства. Подобная активность должна сопровождаться вовлечением студентов в определенные стадии становления наукоемкого технологического бизнеса на разных уровнях готовности НТБ путем погружения обучающихся в прикладные составляющие научно-технического проекта и дальнейшей его трансформации в НТБ.

Решение данной задачи представляется реальным, в том числе в связи с тем, что контекстом инженерной педагогики является инженерная деятельность, а инжиниринговая и коммерческая деятельность университетов постепенно становятся существенным дополнением к образовательной и научной [12]. Предметом дальнейших исследований должны стать механизмы и педагогические технологии вовлечения студенчества именно в технологическое предпринимательство, как основу развития наукоемких отечественных производств.

Рыночная направленность современной экономики не исключает

изучения опыта ликвидированного в 1991 году Государственного комитета по науке и технологиям. Наличие единой многоступенчатой структуры управления внедрением передовых технологий в про-

изводство во многом упростило бы достижение поставленной цели.

Анализ научно-технического развития нашей страны показывает – чем жестче условия для реализации какого-либо процесса,

тем более нетривиальные формы и содержание деятельности по преодолению существующих вызовов порождаются. Это дает основание для оптимистичного взгляда в будущее.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Артахов А.Б. Классификация и систематизация подходов к определению технологического предпринимательства // *π-Economy*. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-sistematizatsiya-podhodov-k-opredeleniyu-tehnologicheskogo-predprinimatelstva> (дата обращения: 28.07.2025).
2. Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н., Попов В.В., Чикичев Д.Н. Выявление закономерностей развития технических систем и формирование их описаний // *Вестник компьютерных и информационных технологий*. 2014. № 7. С. 21–27.
3. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? М., 1993. 196 с.
4. Валерий Фальков. Технологическая независимость России обеспечивается учеными, инженерами и предпринимателями / Официальный сайт Министерства науки и высшего образования России. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/60014/> (дата обращения: 29.07.2025).
5. Глазьев С.Ю., Фетисов Г.Г. О стратегии устойчивого развития экономики России // *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2013. № 1. С. 23–35.
6. ГОСТ 2.103-2013. Единая система конструкторской документации. Стадии разработки. М.: Стандартинформ, 2019.
7. Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации до 2030 года и на перспективу до 2036 года, утвержденный Правительством РФ 9 января 2025 года / Правительство России – официальный сайт. URL: <http://static.government.ru/media/files/ZsnFICpxWknEXeTfQdmcFHNei2FhcR0A.pdf> (дата обращения: 24.07.2025).
8. Игнатова И.В. Предпринимательство и бизнес: терминологическая дифференциация // *Вестник евразийской науки*. 2014. № 6 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprinimatelstvo-i-biznes-terminologicheskaya-differentsiatsiya> (дата обращения: 24.07.2025).
9. Индустриализация / ИСТОРИЯ. РФ. Главный исторический портал страны. URL: <https://histrf.ru/read/articles/industrializatsiya-event> (дата обращения: 29.07.2025).
10. Квинт В.Л., Новикова И.В., Алимуратов М.К., Сасаев Н.И. Стратегирование технологического суверенитета национальной экономики // *Управленческое консультирование*. 2022. № 9 (165). С. 57–67.
11. Мартынов В.Г., Жедяевский Д.Н., Калашников П.К. Управление эффективностью научных исследований в технической сфере Российской Федерации // *Педагогика*. 2020. № 7. С. 5–21.
12. Мартынов В.Г., Шейнбаум В.С. Инженерная педагогика в контексте инженерной деятельности // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31, № 6. С. 152–168.
13. Некрасова Н.А., Некрасов С.И. Философия науки и техники: Тематический словарь справочник. Учебное пособие. М.: МИИТ, 2009. 377 с.
14. Попов В.В. Функционально-физический анализ и синтез концептуальных моделей технологий и техники. Деп. в НИИВО 18.04.90 N 873-790 ДЕП. М.: НИИВО, 1990. 47 с.
15. Сидоров К.А., Беркутова Т.А., Иванова Т.Н. Принципы управления технологической независимостью российской экономики // *Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право»*. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-upravleniya-tehnologicheskoy-nezavisimostyu-rossiyskoj-ekonomiki> (дата обращения: 22.07.2025).
16. Схиртладзе А.Г. Проектирование нестандартного оборудования: учебник. М.: Новое знание, 2006.
17. Творческая технологическая независимость / *Ритм машиностроения*. URL: <https://ritm-magazine.com/ru/public/tvorcheskaya-tehnologicheskaya-nezavisimost> (дата обращения: 29.07.2025).
18. Федорова Л.А. Технологическая независимость как показатель уровня устойчивости развития наукоемких производств // *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2010. № 31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-nezavisimost-kak-pokazatel-urovnya-ustoychivosti-razvitiya-naukoemkih-proizvodstv> (дата обращения: 29.07.2025).
19. Bashmakov A.I., Popov V.V., Zhedyevskij D.N., Chikichev D.N., Voyakin E.A. Development Regularities of Technical Systems as a Means of Scientific, Methodological and Information Support of Idea and Innovation Management. *European Research Studies Journal*. 2015. Vol. 18, No. 4. P. 35–46.
20. Sadin S.R., Povinelli F.P. Rosen R. The NASA technology push towards future space mission systems. *International Astronautical Congress*, 39<sup>th</sup> Oct. 8-15, 1988. India. Bangalore.

## REFERENCES

1. Artakhov A.B. Klassifikatsiya i sistematizatsiya podhodov k opredeleniyu tekhnologicheskogo predprinimatel'stva [Classification and systematization of approaches to defining technological entrepreneurship]. *π-Economy*. 2022. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-i-sistematizatsiya-podhodov-k-opredeleniyu-tehnologicheskogo-predprinimatelstva> (date of the Application: 28.07.2025). (in Russian).
2. Bashmakov A.I., Zhedyevskij D.N., Popov V.V., Chikichev D.N. Vyyavlenie zakonomernostej razvitiya tekhnicheskikh sistem i formirovanie ih opisaniy [Identification of patterns of development of technical systems and formation of their descriptions]. *Bulletin of computer and information technologies*. 2014. No. 7. P. 21–27. (in Russian).

3. Beskova I.A. Kak vozmozhno tvorcheskoe myshlenie? [How is creative thinking possible?]. Moscow, 1993. 196 p. (in Russian).
4. Valeriy Fal'kov: Tekhnologicheskaya nezavisimost' Rossii obespechivaetsya uchenymi, inzhenerami i predprinimate-lyami [Russia's technological independence is ensured by scientists, engineers and entrepreneurs]. *Official website Ministry of Science and Higher Education of Russia*. Available at: <https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/60014/> (date of the Application: 29.07.2025). (in Russian).
5. Glaz'ev S.Yu., Fetisov G.G. O strategii ustojchivogo razvitiya ekonomiki Rossii [On the strategy for sustainable develop-ment of the Russian economy]. *Economic and social changes: facts, trends, forecast*. 2013. No. 1. P. 23–35. (in Russian).
6. GOST 2.103-2013. Edinaya sistema konstruktorskoy dokumentatsii. Stadii razrabotki [Unified System of Design Docu-mentation. Development Stages]. Moscow: Standartinform, 2019. (in Russian).
7. Edinyj plan po dostizheniyu nacional'nyh celej razvitiya Rossijskoj Federacii do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda, utverzhdenyj Pravitel'stvom RF 9 yanvarya 2025 goda [The Unified Plan for Achieving National Development Goals of the Russian Federation through 2030 and into 2036, approved by the Government of the Russian Federa-tion on January 9, 2025]. *Russian government – official website*. Available at: <http://static.government.ru/media/files/ZsnFICpxWknEXeTfQdmcFHNei2FhcROA.pdf> (date of the Application: 24.07.2025). (in Russian).
8. Ignatova I.V. Predprinimatel'stvo i biznes: terminologicheskaya differenciaciya [Entrepreneurship and business: termi-nological differentiation]. *Bulletin of Eurasian Science*. 2014. No. 6 (25). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/predprinimatelstvo-i-biznes-terminologicheskaya-differentsiatsiya> (date of the Application: 24.07.2025). (in Russian).
9. Industrializatsiya [Industrialization]. *ISTORIYA. RF. Glavnyy istoricheskiy portal strany*. Available at: <https://histrf.ru/read/articles/industrializatsiia-event> (date of the Application: 29.07.2025). (in Russian).
10. Kvint V.L., Novikova I.V., Alimuradov M.K., Sasaev N.I. Strategirovanie tekhnologicheskogo suvereniteta nacional'noj ekonomiki [Strategizing the technological sovereignty of the national economy]. *Management consulting*. 2022. No. 9 (165). P. 57–67. (in Russian).
11. Martynov V.G., Zhedyaevskij D.N., Kalashnikov P.K. Upravlenie effektivnost'yu nauchnyh issledovanij v tekhnicheskoy sfere Rossijskoj Federacii [Managing the effectiveness of scientific research in the technical sphere of the Russian Fed-eration]. *Pedagogy*. 2020. No. 7. P. 5–21. (in Russian).
12. Martynov V.G., Shejnbaum V.S. Inzhenernaya pedagogika v kontekste inzhenernoj deyatel'nosti [Engineering peda-gogy in the context of engineering activities]. *Higher education in Russia*. 2022. Vol. 31, No. 6. P. 152–168. (in Russian).
13. Nekrasova N.A., Nekrasov S.I. Filosofiya nauki i tekhniki: Tematicheskij slovar' spravochnik. Uchebnoe posobie [Philos-ophy of Science and technology]. Moscow: MIIT, 2009. 377 p. (in Russian).
14. Popov V.V. Funkcional'no-fizicheskij analiz i sintez konceptual'nyh modelej tekhnologij i tekhniki [Functional-physical analysis and synthesis of conceptual models of technologies and equipment]. Dep. v NIIVO 18.04.90 N 873-790 DEP. Moscow: NIIVO, 1990. 47 p. (in Russian).
15. Sidorov K.A., Berkutova T.A., Ivanova T.N. Principy upravleniya tekhnologicheskoy nezavisimost'yu rossijskoj ekonomiki [Prin-ciples of managing the technological independence of the Russian economy]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Ekonomika i pravo"*. 2023. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-upravleniya-tehnologiches-koy-nezavisimostyu-rossijskoj-ekonomiki> (date of the Application: 22.07.2025). (in Russian).
16. Skhirtladze A.G. Proektirovanie nestandardnogo oborudovaniya [Design of non-standard equipment]. Moscow: Novoe znanie, 2006. (in Russian).
17. Tvorcheskaya tekhnologicheskaya nezavisimost' [Creative technological independence]. *Ritm mashinostroeniya*. Avail-able at: <https://ritm-magazine.com/ru/public/tvorcheskaya-tehnologicheskaya-nezavisimost> (date of the Application: 29.07.2025). (in Russian).
18. Fedorova L.A. Tekhnologicheskaya nezavisimost' kak pokazatel' urovnya ustojchivosti razvitiya naukoemkih proizvodstv [Technological independence as an indicator of the level of sustainability of development of knowledge-intens-ive industries]. *National interests: priorities and security*. 2010. No. 31. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskaya-nezavisimost-kak-pokazatel-urovnya-ustojchivosti-razvitiya-naukoemkih-proizvodstv> (date of the Application: 29.04.2025). (in Russian).
19. Bashmakov A.I., Popov V.V., Zhedyaevskij D.N., Chikichev D.N., Voyakin E.A. Development Regularities of Technical Sys-tems as a Means of Scientific, Methodological and Information Support of Idea and Innovation Management. *European Research Studies Journal*. 2015. Vol. 18, No. 4. P. 35–46.
20. Sadin S.R., Povinelli F.P. Rosen R. The NASA technology push towards future space mission systems. International Astro-nautical Congress, 39<sup>th</sup> Oct. 8-15, 1988. India. Bangalore.

Поступила в редакцию: 21.08.2025

Поступила после рецензирования: 22.09.2025

Поступила к публикации: 07.10.2025

Received: 21.08.2025

Revised: 22.09.2025

Accepted: 07.10.2025

*Трапицын С.Ю., Агапова Е.Н., Жарова М.В., Трапицына Г.Н.,  
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена*



**ТРАПИЦЫН СЕРГЕЙ ЮРЬЕВИЧ**  
Российская Федерация, Санкт-Петербург

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: управление образованием, стратегический менеджмент, менеджмент качества, качество образования. Автор более 260 опубликованных научных работ. Электронная почта: trapitsin@gmail.com

**SERGEY Yu. TRAPITSIN**

**Saint Petersburg, Russian Federation**

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: education management, strategic management, quality management, quality of education. Author of more than 260 published scientific works. E-mail address: trapitsin@gmail.com



**АГАПОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА**  
Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: управление образованием, государственно-частное партнерство, лидерство, качество образования. Автор более 140 опубликованных научных работ. Электронная почта: petrovskaya.elen@mail.ru

**ELENA N. AGAPOVA**

**Saint Petersburg, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: education management, public-private partnership, leadership, quality of education. Author of more than 140 published scientific works. E-mail address: petrovskaya.elen@mail.ru



**ЖАРОВА МАРИНА ВЛАДИСЛАВОВНА**  
Российская Федерация, Санкт-Петербург

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: управление образованием, социальный капитал, социальное партнерство, качество образования. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: garova-m@mail.ru

**MARINA V. ZHAROVA**

**Saint Petersburg, Russian Federation**

Ph.D. of Physico-mathematical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: education management, social capital, social partnership, quality of education. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: garova-m@mail.ru



**ТРАПИЦЫНА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА**  
Российская Федерация, Санкт-Петербург

старший преподаватель кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Сфера научных интересов: экономика образования, операционный менеджмент, экономика качества, качество образования. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: galiatrap59@gmail.com

**GALINA N. TRAPITSINA**

**Saint Petersburg, Russian Federation**

Senior Lecturer at the Department of Education Management and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia. Research interests: economics of education, operations management, economics of quality, quality of education. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: galiatrap59@gmail.com

# Образовательное сотрудничество Санкт-Петербурга и Шанхая: состояние и перспективы развития\*

**Аннотация.** В статье представлен обзор направлений и форм образовательного сотрудничества городов-побратимов Санкт-Петербурга и Шанхая. Определены факторы, определяющие перспективы развития сотрудничества, показаны его роль и значение для развития всеобъемлющего стратегического партнерства России и Китая. Проиллюстрированы существующие форматы взаимодействия двух мегаполисов в образовательной сфере, определены перспективы их дальнейшего развития. Представлены ключевые качественные и количественные характеристики сотрудничества, проиллюстрирована их положительная динамика.

**Ключевые слова:** образовательное сотрудничество, города-побратимы Санкт-Петербург и Шанхай, форматы, формы и направления взаимодействия.

**Для цитирования:** Трапицын С.Ю., Агапова Е.Н., Жарова М.В., Трапицына Г.Н. Образовательное сотрудничество Санкт-Петербурга и Шанхая: состояние и перспективы развития // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 50–57. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.050

**Abstract.** This article presents an overview of the areas and forms of educational cooperation between the sister cities of St. Petersburg and Shanghai. It identifies the factors determining the prospects for cooperation and demonstrates its role and significance in the development of a comprehensive strategic partnership between Russia and China. It illustrates the existing formats of educational cooperation between the two cities and identifies prospects for their further development. Key qualitative and quantitative characteristics of this cooperation are presented, illustrating its positive dynamics.

**Keywords:** educational cooperation, twin cities Saint Petersburg and Shanghai, formats, forms, and areas of cooperation.

**For citation:** Trapitsin S.Yu., Agapova E.N., Zharova M.V., Trapitsina G.N. Educational Cooperation between Saint Petersburg and Shanghai: Current Status and Development Prospects. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 50–57. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.050

**Введение.** Международные отношения в XXI веке претерпевают значительные изменения, трансформируясь под влиянием глобализационных процессов, цифровизации, существенных перемен в геополитической картине мира. Мировое сообщество столкнулось с многочисленными вызовами и угрозами, во многом формирующими новый характер международных отношений и архитектуру многополярного мира. В этих условиях особую роль приобретает расширение взаимовыгодного стратегического международного сотрудничества, которое становится основой глобальной безопасности и обеспечения национального суверенитета. Особенно ярко эта тенденция проявляется в партнерстве городов-побратимов, в том числе в образовательной сфере.



\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГПУ имени А.И. Герцена в рамках научного проекта № 4ВГ «Качество жизни российских педагогов: методология, теория, методики измерения».

Актуальность стратегического сотрудничества городов-побратимов Санкт-Петербурга и Шанхая в сфере образования обусловлена рядом факторов, имеющих важное значение как для развития двусторонних отношений России и Китая, так и для формирования мирового образовательного пространства в целом [2].

Во-первых, российско-китайские отношения в настоящее время вышли на уровень всеобъемлющего стратегического партнерства, охватывающего все ключевые сферы взаимодействия двух великих держав. Образование выступает не просто одним из направлений такого сотрудничества, но эффективным механизмом улучшения качества человеческого капитала, обеспечивающим технологическое лидерство и конкурентоспособность стран-участниц в долгосрочной перспективе.

Во-вторых, Санкт-Петербург и Шанхай представляют собой культурно-исторические и научно-образовательные центры, обладающие уникальным опытом и традициями в сфере образования, а также значительным научно-педагогическим потенциалом. Обмен лучшим опытом, накопленным в системах образования этих мегаполисов, будет способствовать обогащению их образовательных практик, расширению инновационных процессов и развитию педагогической мысли, создавая стимул для дальнейшего взаимовыгодного сотрудничества.

В-третьих, в условиях сложной геополитической обстановки именно прочные связи на уровне городов-побратимов демонстрируют особую устойчивость к вызовам современности и потенциал социально-экономического развития, формируя основу для долгосрочных равноправных отношений вне зависимости от конъюнктурных колебаний в мировой политике.

Наконец, в-четвертых, цифровая трансформация образования открывает новые возможности

для расширения международного сотрудничества в данной сфере. Создание единой цифровой образовательной среды Санкт-Петербурга и Шанхая может стать эталонной моделью образовательного партнерства дружественных стран.

**История и перспективы развития сотрудничества.** Особенности образовательных систем России и Китая, тенденции и перспективы их развития все чаще становятся предметом педагогических исследований [8]. К сожалению, работ, посвященных вопросам образовательного сотрудничества городов-побратимов, пока не так много.

По сравнению с другими странами, Россия и Китай имеют позитивный политический фон, богатые культурные традиции и уникальный образовательный опыт, что актуализирует задачу анализа возможностей расширения образовательного сотрудничества в условиях нестабильности международной обстановки [9]. Мощный импульс развитию такого сотрудничества обеспечивает инициатива «Один пояс – один путь», выдвинутая в 2013 году Председателем Китайской Народной Республики (далее – КНР) Си Цзиньпином. По словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, «научно-образовательное сотрудничество занимает одно из приоритетных мест в развитии всего комплекса российско-китайских отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия» [5]. Можно с уверенностью утверждать, что при поддержке лидеров двух стран будут постоянно расширяться направления такого сотрудничества, совершенствоваться форматы и механизмы его реализации, что даст больше возможностей для партнерства двух стран в гуманитарной сфере [10].

На сегодняшний день подписан уже целый ряд межправительственных соглашений о сотрудничестве в области образования, задающих четкие рамки и направления

развития двухсторонних отношений, и создающих правовую базу для реализации совместных образовательных проектов и инициатив [11]. Так, в 1997 году правительства Санкт-Петербурга и Шанхая подписали «Соглашение о сотрудничестве в области торговли, экономики, науки, техники и гуманитарных областях», заложившее основу для долгосрочных отношений городов-побратимов. Несомненные успехи такого сотрудничества и перспективы его развития обусловили его пролонгацию в 2003, 2008, 2013 и 2018 годах. Данное соглашение определило ключевые направления и формы взаимодействия двух городов в сфере образования.

В последние годы сотрудничество России и Китая в образовательной сфере становится все более интенсивным, наши страны стремятся к установлению разнообразных форматов взаимодействия, достигая значительного прогресса в таких областях, как межвузовское сотрудничество, академический диалог, обмены студентами и преподавателями [3]. По инициативе и при непосредственной поддержке лидеров России и КНР создано уже 12 межвузовских ассоциаций, охватывающих более 600 высших учебных заведений, что стало крупнейшей в мире сетью обмена и сотрудничества в сфере высшего образования. Общее число совместных образовательных проектов превысило 160. В российских вузах обучается почти 50 тысяч китайских студентов, в вузах Китая – 16 тысяч россиян. По совместному решению руководства Российской Федерации и КНР, взаимный обмен студентами предполагается довести до 100 тысяч человек ежегодно. Развитию языкового образования способствуют такие структуры, как «Институт Конфуция», которых сегодня в России насчитывается уже более 20, а также аналогичное количество «Центров русского языка» в Китае. Более 200 российских

школы предлагают сегодня курсы китайского языка, в 182 вузах Китая реализуются программы изучения русского языка. Несомненно, что российско-китайское образовательное сотрудничество способствует сближению наших стран и народов, является ярким примером выстраивания нового типа международных отношений.

История образовательного сотрудничества между Санкт-Петербургом и Шанхаем берет начало с момента подписания соглашения о городах-побратимах в декабре 1988 года. Первоначально взаимодействие носило преимущественно ознакомительный характер и выражалось в периодических культурных контактах. Значительный прогресс наметился в конце 1990-х – начале 2000-х годов, когда университеты двух мегаполисов стали устанавливать прямые партнерские связи. Важной вехой стало включение Шанхайской театральной академии и Санкт-Петербургской государственной академии театрального искусства в число ключевых участников международных театральных образовательных программ.

Качественно новый этап сотрудничества начался с 2010 года, когда была подписана целая серия межвузовских соглашений. Особую активность в развитии образовательного сотрудничества демонстрируют Российский государственный университет имени А.И. Герцена (далее – РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербургский государственный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (далее – НИУ ВШЭ), другие ведущие петербургские вузы. С китайской стороны одними из первых включились в образовательное партнерство Фуданьский университет, Шанхайский технологический университет, Шанхайский университет инженерных наук, Шанхайский уни-

верситет иностранных языков, Восточно-китайский педагогический университет, Шанхайская театральная академия.

2018 год, год 30-летия установления побратимских отношений между Санкт-Петербургом и Шанхаем, отмечен как знаковый для развития образовательных связей двух городов. Юбилейная дата стимулировала запуск новых проектов, вовлекая во взаимодействие, помимо вузов, систему общего образования. Так, в этот период Международная школа китайского языка при Шанхайском институте внешней торговли существенно расширила программу «Шанхайские воспоминания юности» для учащихся 652 школы Санкт-Петербурга.

Визит президента России В.В. Путина в Китай в мае 2024 года придал новый импульс развитию всеобъемлющего партнерства. 2024–2025 годы объявлены Указом Президента Российской Федерации перекрестными годами культуры России и Китая. В рамках этого знакового события в РГПУ имени А.И. Герцена открылся клуб межкультурного диалога «Русский Шанхай – китайский Петербург», деятельность которого направлена на развитие и углубление культурных и академических связей между двумя странами. Начала работу совместная евразийская исследовательская лаборатория Восточно-Китайского педагогического университета и Европейского университета в Санкт-Петербурге. Филиал НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге выступил с инициативой создания научно-исследовательских групп по изучению двусторонних российско-китайских отношений в области экономики и политики. Сегодня петербургские вузы и научные организации реализуют более 500 совместных российско-китайских проектов, из которых около 40 – с партнерами из Шанхая [6].

В развитии международного сотрудничества в области образования, науки и культуры важную

роль играет ЮНЕСКО. В частности, программа «Кафедры УНИТВИН/ЮНЕСКО» привела к организации международной сети университетов для проведения совместных исследований, разработки образовательных программ, обмена опытом и распространения знаний в различных областях. В Санкт-Петербурге и Шанхае такие кафедры созданы во многих ведущих университетах. Кроме того, Санкт-Петербург и Шанхай являются членами Глобальной сети обучающихся городов ЮНЕСКО, которая способствует обмену передовым опытом и реализации совместных проектов в области инклюзивного образования, образования для устойчивого развития и обучения на протяжении всей жизни [7].

Академическая мобильность является одним из наиболее ярких примеров партнерства [1]. В период с 2018 по 2024 год наблюдался устойчивый рост числа студенческих обменов (см. Рисунок 1).

При этом не только число существенно возросло участников, но и изменилась структура обменов: произошел переход от краткосрочных языковых стажировок продолжительностью 1–2 месяца к долгосрочным программам, включающим семестровое и годичное обучение с возможностью получения двойных дипломов [4]. В программы академической мобильности активно включились многие университеты Санкт-Петербурга и Шанхая. Например, Санкт-Петербургский государственный университет и Фуданьский университет (Шанхай) регулярно осуществляют обмен студентами и преподавателями по широкому спектру направлений – от гуманитарных до естественных наук.

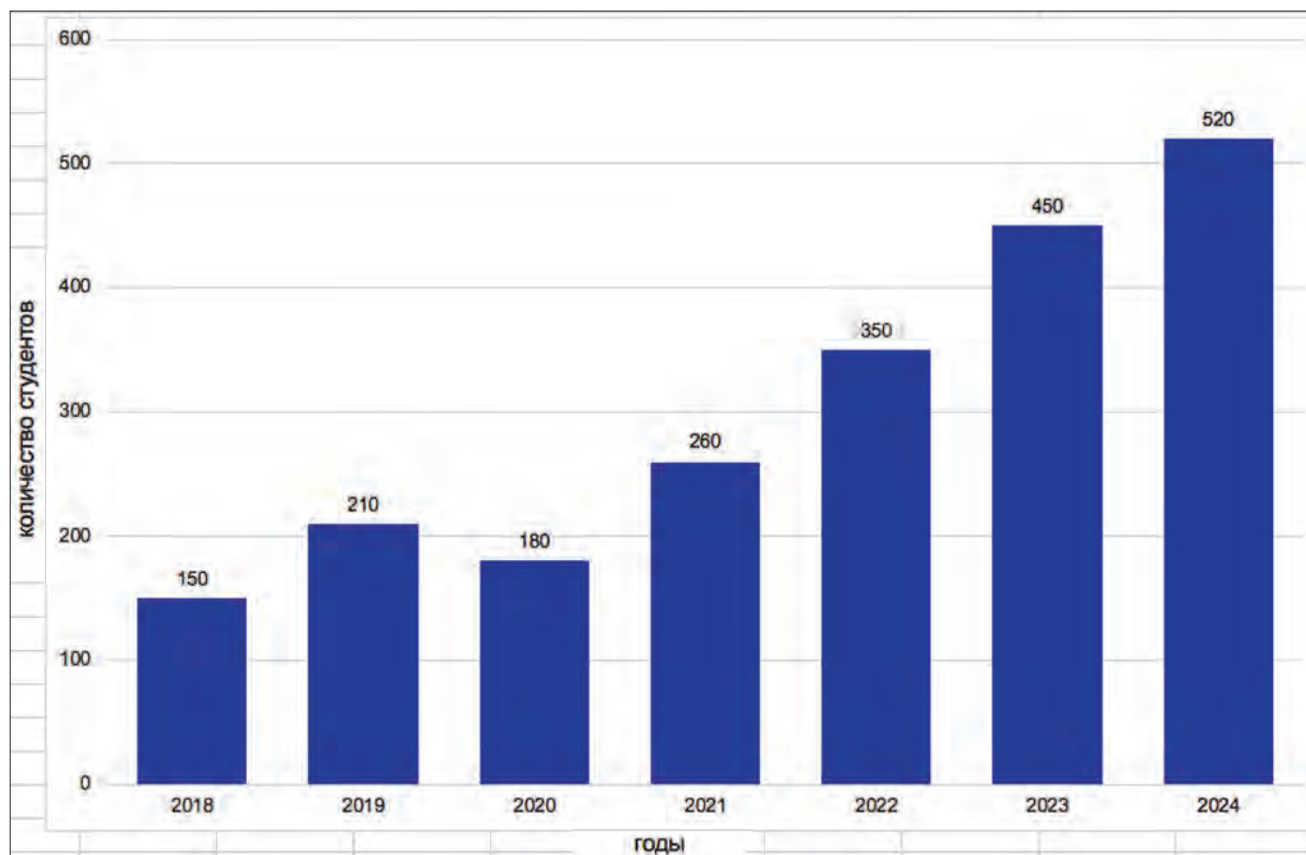
Меняется и категория участников обменов (см. Рисунок 2). Если в 2010 году доминировали программы вузовского уровня, в которых в основном принимали участие студенты, то в 2024 году около

30 % участников составляли школьники, 10 % – преподаватели и административный персонал. Это свидетельствует о формировании комплексной системы сотрудни-

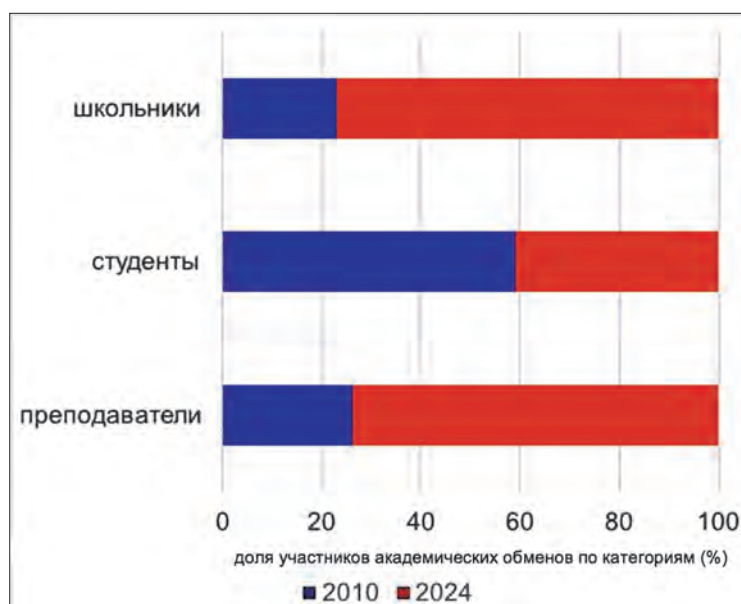
чества, охватывающей все уровни образования.

Со стороны российских участников наблюдается рост внимания к изучению китайского языка

и культуры (около 65 % программ), в то время как китайские партнеры проявляют практически равный интерес к различным направлениям взаимодействия (см. Рисунок 3).



**Рисунок 1.** Динамика академических обменов между Санкт-Петербургом и Шанхаем



**Рисунок 2.** Изменение соотношения категорий участников образовательных обменов

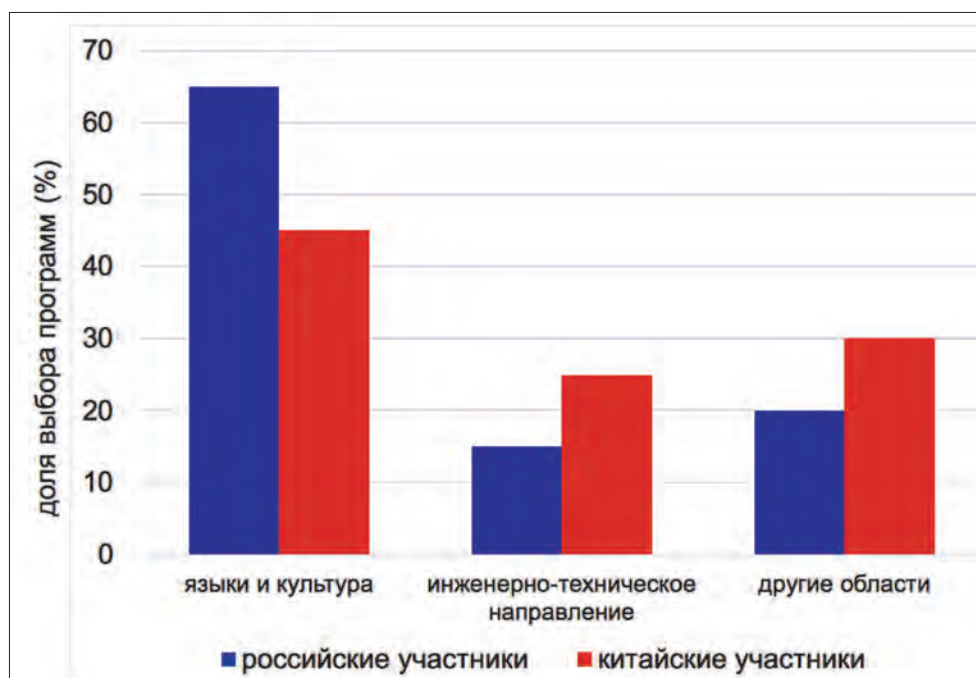


Рисунок 3. Интересы российских и китайских участников обменных программ (2024 год)

Традиционные форматы обмена существенно обогащаются за счет внедрения интегрированных программ с получением двойных дипломов. Такие программы не только дают формальное образование, но и формируют специалистов, органично сочетающих в себе профессиональные и культурные компетенции обеих стран. Особую роль в этом процессе играют преподаватели, для которых разработка программ обмена и развитие института приглашенных профессоров создает возможности для профессионального роста и обмена методическим опытом. При этом разработка специализированных языковых курсов, ориентированных на профессиональную коммуникацию, становится не просто дополнительным элементом, а необходимым условием успешного функционирования всей системы образовательного сотрудничества.

Институциональная интеграция проявляется в создании совместных образовательных структур. В 2024 году функционировали четыре совместных лабораторий

и семь исследовательских центров, объединяющих научно-образовательный потенциал двух городов.

Интернационализация образовательных программ становится все более заметным трендом в образовательном сотрудничестве городов-побратимов. Разработано и реализуется более 40 совместных учебных курсов, охватывающих направления международного бизнеса, межкультурной коммуникации, инженерные и компьютерные науки, театральное, музыкальное и художественное искусство. Примечательно, что около 50 % этих программ реализуется с использованием дистанционных образовательных технологий, что существенно расширяет их доступность. Общее количество совместных онлайн-мероприятий возросло на 45 %, многие программы академической мобильности адаптированы к условиям цифровой трансформации образования, что демонстрирует жизнеспособность формирующейся цифровой экосистемы образовательного взаимодействия. При этом ключевым

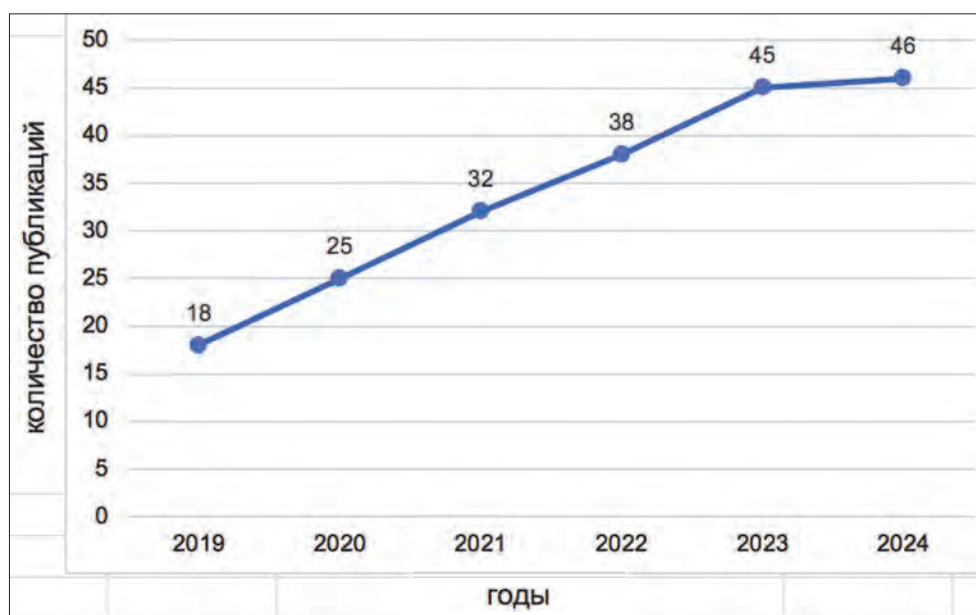
вопросом становится не технический перевод учебных материалов в цифровой формат, а создание действительно интегрированных образовательных продуктов, учитывающих культурные особенности обеих стран. В этом контексте особую ценность приобретают двуязычные онлайн-курсы, образовательные платформы с материалами по истории и культуре обеих стран, а также программы профессиональной переподготовки с использованием элементов виртуальной реальности.

Говоря о совместных образовательных проектах, нельзя не затронуть вопросы взаимодействия в сфере научно-исследовательской деятельности, которая дополняет и обогащает образовательный процесс [2]. Научное сотрудничество между Санкт-Петербургом и Шанхаем представляется особенно перспективным в областях, где образовательные учреждения обоих городов демонстрируют значительный потенциал и взаимодополняющие компетенции. Космические технологии и авиация, исследования Арктики, атом-

ная энергетика – традиционно сильные стороны российской науки – в сочетании с китайскими достижениями в области искусственного интеллекта и суперкомпьютеров создают уникальную синергию, способную привести к прорывным результатам. Не менее важны совместные исследования в области экологии и устойчивого развития,

медицины и биотехнологий – направлений, приобретающих особую актуальность в свете глобальных вызовов последних лет. Для реализации научного потенциала формируется целостная система грантовой поддержки, предполагающая не только государственное финансирование, но и активное участие бизнес-структур обоих го-

родов, заинтересованных в практическом применении результатов исследований. За последние пять лет опубликовано свыше 180 совместных научных работ в рецензируемых изданиях, реализуется 25 исследовательских проектов, из которых 11 получили грантовую поддержку национальных научных фондов (см. Рисунок 4).



**Рисунок 4.** Динамика публикационной активности в рамках совместных исследований

Организация международных научных конференций, образовательных форумов, фестивалей и выставок обеспечивает наличие эффективных платформ для обмена педагогическим опытом и разработки совместных проектов. Такие события, как ежегодный Петербургский международный образовательный форум уже доказали свою значимость в углублении взаимопонимания и определении приоритетных направлений расширения образовательного сотрудничества и академического диалога. Другим положительным примером может служить ежегодный форум молодых писателей России и Китая, организуемый Санкт-

Петербургом государственным университетом, Шанхайским университетом иностранных языков, Ассоциацией союзов писателей и издателей России, Центром международного языкового сотрудничества Министерства образования КНР и Обществом российско-китайской дружбы.

**Заключение.** Анализ представленных примеров и данных свидетельствует о том, что образовательное сотрудничество Санкт-Петербурга и Шанхая характеризуется многообразием, охватывая все уровни образования – от школьного до университетского, вариативностью форматов и широким тематическим

охватом направлений взаимодействия. Системы образования Санкт-Петербурга и Шанхая, несмотря на имеющиеся различия и национальную специфику, демонстрируют общие цели, принципы и тенденции развития, ориентируясь на повышение качества образования и рост конкурентоспособности национальных образовательных систем. Опыт взаимодействия двух динамично развивающихся мегаполисов может стать моделью для организации международного образовательного сотрудничества в условиях глобальных вызовов и трансформации образовательных парадигм XXI века.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев А.Л. Обучение иностранных граждан в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. Статистический сборник. Выпуск 17 (2020) / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. М.: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, 2020. 180 с. URL: <https://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR279756.pdf> (дата обращения: 18.08.2025).
2. Арефьев А.Л., Дмитриев Н.М. Тенденции российско-китайского сотрудничества в образовании // Социология образования. 2016. № 11. С. 85–93.
3. Борисенков В.П. Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI в.: сравнительный анализ. М: Наука, 2019. 662 с.
4. Чжоу Гуанли Стратегия и планирование китайских университетов: Теоретические основы и рамки действий // Университетская образовательная наука. 2020. № 2. С. 10–18.
5. Президент России. Встреча со студентами и преподавателями Харбинского политехнического университета / Сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/74064> (дата обращения: 18.08.2025).
6. Смирнова Л.Н. Научно-образовательное сотрудничество – основа инновационной модели отношений России и Китая. М.: Российский совет по международным делам, 2016, 12 с. URL: <https://russiancouncil.ru/upload/Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf> (дата обращения: 20.08.2025).
7. Сотникова В.М. Перспективы культурного взаимодействия России и Китая в области высшего образования в XXI веке // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-kulturnogo-vzaimodeystviya-rossii-i-kitaya-v-oblasti-vysshego-obrazovaniya-v-xxi-veke> (дата обращения: 26.08.2025).
8. Ван Сяобо, Чжу Инли Сотрудничество Китая и России в сфере высшего образования в новую эпоху: возможности, проблемы и исследования // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kitaya-i-rossii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-v-novuyu-epokhu-vozmozhnosti-problemy-i-issledovaniya> (дата обращения: 26.08.2025).
9. Титаренко М.Л. Китай и Россия в современном мире. Санкт-Петербург: СПб-ГУП, 2013. 88 с.
10. Юйяо У Гуманитарный аспект отношений Китая и России как важный компонент стратегического партнерства // Вестник Российского университета дружбы народов. 2020. Т. 19 (3). С. 699–714. DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2020-19-3-699-714>
11. Ли Шуан Российско-китайские отношения на современном этапе // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). С. 355–357. URL: <https://moluch.ru/archive/119/32888/> (дата обращения: 18.08.2025).

## REFERENCES

1. Aref'ev A.L. Obuchenie inostrannykh grazhdan v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii [Education of foreign citizens in higher education institutions of the Russian Federation]. Statisticheskiy sbornik. Vypusk 17 (2020). Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Moscow: State Institute of Russian Language named after A.S. Pushkin, 2020. 180 p. Available at: <https://lib.lunn.ru/LunnDigitalDocsClosed/DR279756.pdf> (date of the Application: 18.08.2025). (in Russian).
2. Aref'ev A.L., Dmitriev N.M. Tendentsii rossiysko-kitayskogo sotrudnichestva v obrazovanii [Trends in Russian-Chinese Cooperation in Education]. *Sociology of education*. 2016. No. 11. P. 85–93. (in Russian).
3. Borisenkov V.P. Rossiya – Kitay: tendentsii razvitiya obrazovaniya v XXI v.: sravnitel'nyy analiz [Russia – China: Education Development Trends in the 21st Century: A Comparative Analysis]. Moscow: Nauka, 2019. 662 p. (in Russian).
4. Zhou Guangli Strategy and planning of Chinese universities: Theoretical foundations and framework for action [Strategy and Planning of Chinese Universities: Theoretical Foundations and Framework for Action]. *University educational science*. 2020. Iss. 2. P. 10–18. (in Russian).
5. Prezident Rossii. Vstrecha so studentami i prepodavatel'yami Kharbinskogo politekhnicheskogo universiteta [Meeting with students and teachers of Harbin Institute of Technology]. *Website of the President of Russia*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/74064> (date of the Application: 18.08.2025). (in Russian).
6. Smirnova L.N. Nauchno-obrazovatel'noe sotrudnichestvo – osnova innovatsionnoy modeli otnosheniy Rossii i Kitaya [Scientific and educational cooperation is the basis of the innovative model of relations between Russia and China]. Moscow: Rossiyskiy sovet po mezhdunarodnym delam, 2016. 12 p. Available at: <https://russiancouncil.ru/upload/Russia-China-Education-Policybrief3-ru.pdf> (date of the Application: 20.08.2025). (in Russian).
7. Sotnikova V.M. Perspektivy kul'turnogo vzaimodeystviya Rossii i Kitaya v oblasti vysshego obrazovaniya v XXI veke [Prospects for Cultural Interaction between Russia and China in the Field of Higher Education in the 21st Century]. *Bulletin of the Maykop State Technological University*. 2024. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-kulturnogo-vzaimodeystviya-rossii-i-kitaya-v-oblasti-vysshego-obrazovaniya-v-xxi-veke> (date of the Application: 26.08.2025). (in Russian).
8. Van Syaobo, Chzhu Inli Sotrudnichestvo Kitaya i Rossii v sfere vysshego obrazovaniya v novuyu epokhu: vozmozhnosti, problemy i issledovaniya [China-Russia Higher Education Cooperation in the New Era: Opportunities, Challenges, and Research]. *Bulletin of Moscow University. Series 20. Pedagogical education*. 2022. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-kitaya-i-rossii-v-sfere-vysshego-obrazovaniya-v-novuyu-epokhu-vozmozhnosti-problemy-i-issledovaniya> (date of the Application: 26.08.2025). (in Russian).
9. Titarenko M.L. Kitay i Rossiya v sovremennom mire [China and Russia in the modern world]. Saint Petersburg: SPb-GUP, 2013. 88 p.
10. Yuyao U Gumanitarnyy aspekt otnosheniy Kitaya i Rossii kak vazhnyy komponent strategicheskogo partnerstva [The humanitarian aspect of China-Russia relations as an important component of strategic partnership]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia*. 2020. Vol. 19 (3). P. 699–714. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8674-2020-19-3-699-714>
11. Li Shuan Rossiysko-kitayskie otnosheniya na sovremennom etape [Russian-Chinese relations at the present stage]. *Young scientist*. 2016. No. 15 (119). P. 355–357. Available at: <https://moluch.ru/archive/119/32888/> (date of the Application: 18.08.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 02.09.2025

Поступила после рецензирования: 03.10.2025

Поступила к публикации: 14.10.2025

Received: 02.09.2025

Revised: 03.10.2025

Accepted: 14.10.2025

*Верхотуров С.А., Михайлова Н.С., Ташлыкова Е.Е., Коновалова М.И.,  
Забайкальский институт железнодорожного транспорта –  
филиал Иркутского государственного университета путей сообщения*



**ВЕРХОТУРОВ СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ**  
Российская Федерация, город Чита

старший преподаватель кафедры управления процессами перевозок, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения. Сфера научных интересов: высшее профессиональное образование, железнодорожный транспорт, логистика, взаимодействие видов транспорта. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: verhotyrov\_sereg@mail.ru

**SERGEY A. VERKHOTUROV**  
Chita, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Transportation Process Management, Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University. Research interests: higher professional education, railway transport, logistics, intermodal transportation. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: verhotyrov\_sereg@mail.ru



**МИХАЙЛОВА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА**  
Российская Федерация, город Чита

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры управления процессами перевозок, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения. Сфера научных интересов: геймификация, мотивация обучающихся, закрепление кадров на рабочем месте, управление социальным развитием. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: mins.80@mail.ru

**NATALYA S. MIKHAILOVA**  
Chita, Russian Federation

Ph.D. of Economic Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Transportation Process Management, Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University. Research interests: gamification, students' motivation, workforce retention, social development management. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: mins.80@mail.ru



**ТАШЛЫКОВА ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА**  
Российская Федерация, город Чита

ассистент кафедры управления процессами перевозок, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения. Сфера научных интересов: качество образования, цифровая трансформация образования, управление эксплуатационной работой, геймификация. Электронная почта: kibirevaek@mail.ru

**EKATERINA E. TASHLYKOVA**  
Chita, Russian Federation

Assistant at the Department of Transportation Process Management, Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University. Research interests: education quality, digital transformation of education, operational management, gamification. E-mail address: kibirevaek@mail.ru



**КОНОВАЛОВА МАРИНА ИВАНОВНА**  
Российская Федерация, город Чита

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой управления процессами перевозок, Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения. Сфера научных интересов: высшее профессиональное образование, железнодорожный транспорт, транспортно-логистические системы, грузовые перевозки. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: marikon75@mail.ru

MARINA I. KONOVALOVA  
Chita, Russian Federation

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Head of the Department of Transportation Process Management, Zabaikalsk Rail Transport Institute, a branch of Irkutsk State Transport University. Research interests: higher professional education, railway transport, transportation and logistics systems, freight transportation. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: marikkon75@mail.ru

## Геймификация: инновационный подход к повышению мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс

**Аннотация.** Рассматривается проблема использования игровых технологий в образовательном процессе технического вуза с целью повышения мотивации и вовлеченности в образовательную деятельность обучающихся поколений Y и Z. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на изучение влияния игровых технологий, включенных в учебно-методический контент, на успеваемость и мотивы обучающихся. Геймификация доказала свою эффективность как инструмент цифровой педагогики, используемый при работе с цифровым поколением. Делается вывод о необходимости системного подхода к применению геймификации с учетом педагогической целесообразности и готовности преподавателей к проектированию игровых сценариев. Полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего развития геймификационных решений как устойчивого компонента современной образовательной среды.

**Ключевые слова:** геймификация в образовании, цифровое поколение, мотивация учебной деятельности, вовлеченность в образовательный процесс, студенты технического вуза.

**Для цитирования:** Верхотуров С.А., Михайлова Н.С., Кибирева Е.Е., Коновалова М.И. Геймификация: инновационный подход к повышению мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 58–68. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.058

**Abstract.** This article examines the use of gaming technologies in the educational process at a technical university to enhance the motivation and engagement of students of Generations Y and Z. The article presents the results of experimental research aimed at studying the impact of gaming technologies incorporated into educational content on student performance and motivation. Gamification has proven its effectiveness as a digital pedagogy tool used when working with the digital generation. It concludes that a systematic approach to gamification is necessary, taking into account pedagogical feasibility and teachers' readiness to design game scenarios. The findings highlight the need for further development of gamification solutions as a sustainable component of the modern educational environment.

**Keywords:** gamification in education, digital generation, motivation for learning, engagement in the educational process, technical university students.

**For citation:** Verkhoturov S.A., Mikhailova N.S., Tashlykova E.E., Konovalova M.I. Gamification: An Innovative Approach to Increasing Student Motivation and Engagement in the Educational Process. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 58–68. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.058

**Постановка проблемы.** Игровые технологии, применяемые в образовательной среде, представляют собой совокупность методических приемов и цифровых инструментов, обеспечивающих перенос технологий игрового взаимодействия в учебный контекст. В отличие от традиционных методов подачи информации, игровые технологии акцентируют внимание на активной позиции обучающегося, предоставляют возможности для выбо-

ра темпов подачи обратной связи и саморегуляции [7]. Это особенно актуально в условиях вузовского обучения, где высокий уровень абстракции учебных дисциплин требует от студентов развитых навыков к самостоятельной познавательной деятельности и устойчивой внутренней мотивации включения в образовательный процесс.

Несмотря на возрастающее внимание к применению геймификации в образовательном процессе,

анализ существующих практик использования игровых технологий показывает, что в большинстве случаев они внедряются фрагментарно, без должного методического сопровождения, бессистемно. В большей степени игровые элементы используются как вспомогательные инструменты, не интегрированные в общую педагогическую стратегию курса, что снижает их эффективность и приводит к формализации процесса обучения.



Забайкальский институт железнодорожного транспорта – филиал Иркутского государственного университета путей сообщения

Не всегда учитывается, что применение геймификации сопряжено с риском подмены содержательного освоения материала поверхностной активностью обучающихся, ориентированной на внешние игровые стимулы. По свидетельству исследователей, такой подход к применению геймификации не способствует формированию устойчивых профессиональных компетенций [6; 12].

Проблема разработки эффективных моделей внедрения игровых технологий в образовательный процесс усугубляется отсутствием универсальных критериев оценки эффективности игровых образовательных решений в вузовской среде, а также недостаточной подготовленностью преподавателей к проектированию и внедрению учебно-методических комплексов с элементами геймификации.

Внедрение технологий геймификации в образовательный процесс актуализирует необходимость научного осмысления и апробации педагогических условий, при которых игровые технологии способны обеспечить не только временное

повышение учебной активности, но и устойчивый рост академической успеваемости, развитие когнитивных и метакогнитивных навыков, формирование креативного и критического мышления у обучающихся.

*Цель исследования* – обоснование эффективности использования игровых технологий (геймификации) в образовательном процессе при изучении инженерных дисциплин для повышения мотивации, вовлеченности в образовательный процесс и успеваемости обучающихся поколений Y и Z.

*Задачи исследования:*

- проанализировать психологические и поведенческие особенности представителей поколений Y и Z в контексте проблем организации образовательной деятельности;
- изучить теоретические аспекты геймификации и возможности ее применения в образовательном процессе при освоении инженерных дисциплин;
- провести эмпирическое исследование эффективности применения игровых технологий в образовательном процессе вуза;

- оценить влияние применения геймификационных технологий на мотивацию, вовлеченность в образовательный процесс и академическую успеваемость обучающихся;
- выявить их преимущества и ограничения как метода цифровой педагогики.

#### **Методология исследования.**

Исследование опирается на междисциплинарный подход, сочетающий положения теории поколений, педагогической психологии, цифровой дидактики и методики профессионального обучения. Сделан акцент на изучении специфики поколений Y и Z, представителях так называемого цифрового поколения, имеющих особенности восприятия информации и включения в образовательный процесс.

#### **Теоретические основы исследования.**

Проводимая работа опирается на труды, посвященные геймификации в образовании. В работах Л.П. Варениной, А.В. Золкиной, К.В. Сафонова и других внедрение геймификации рассматривается как инструмент повышения эффективности образовательного процесса, вовлеченности обучающихся в учебную деятельность, развития их мотивации. Данные исследования подчеркивают значимость использования игровых элементов для улучшения образовательных результатов и развития навыков у студентов.

Согласно теории поколений, разработанной в 1991 году американскими учеными – демографом Н. Хоувом и историком В. Штраусом, – в настоящее время в Российской Федерации проходят обучение представители двух поколений:

- Хоум-лэндер или Z (2004–2025 годы рождения) – обучающиеся школ, лицеев, профессиональных училищ, высших учебных заведений (чаще в рамках очной формы обучения);
- Миллениум или Y (1984–2003 годы рождения) – в большей степени это контингент заочной формы обучения вузов.

По данным исследователей, жизненные ценности молодого и старшего поколений кардинально различаются [1]. Представители «цифрового поколения» способны к высокой скорости восприятия информации и анализу ее больших объемов, при этом они испытывают сложности при необходимости длительно концентрировать внимание на определенной деятельности и принимать оригинальные решения. Для них характерно фрагментарное восприятие информации, высокая чувствительность к визуальным стимулам. Представители указанных поколений как в процессе профессиональной деятельности, так и в образовательной среде демонстрируют высокий уровень технической и цифровой компетентности. Они склонны к игнорированию установленных корпоративных норм (например, в части, дресс-кода) и выражают неприятие жестко регламентированной офисной дисциплины. Несмотря на это, для многих из них отмечается выраженная потребность в эффективном управлении и наставничестве. Они амбициозны, обладают высокой самооценкой, открыты к переменам, отличаются гибкостью мышления и активной жизненной позицией, однако зачастую испытывают затруднения в работе в условиях коллективного взаимодействия [10].

В процессе обучения представителей этих поколений возникают сложности в привлечении внимания к образовательному процессу, у них отсутствуют заинтересованность в обучении, усидчивость. Как следствие, традиционная модель обучения не способна в полной мере выполнить свою функцию. Современная система образования не успевает трансформироваться в соответствии со спецификой рассматриваемых поколений.

Образовательный процесс – это совокупность обучения, воспитания и самообразования, направленных на решение задач разно-

стороннего развития личности в соответствии с государственными образовательными стандартами [8]. К задачам образования относятся также побуждение желания к получению знаний, вовлечение в процесс обучения, стимулирование познавательного интереса студентов. Для эффективного обучения и совершенствования технологий преподавания необходимо создание гибкой модели обратной связи между всеми участниками образовательного процесса [2]. С целью нивелирования разрыва между теорией поколений и традиционными методами образования можно использовать игровые технологии.

Геймификация или игрофикация (от англ. gamification) – процесс применения игровых методик в неигровом контексте, когда элементы игры используют для достижения реальных целей [7]. На сегодняшний день геймификация применяется во многих сферах бизнеса, маркетинга, в образовании – не только общем, но и профессиональном [12].

Геймификация как добавление игровых элементов к чему-либо, что не является игрой, позволяет расширить профессиональные навыки, используя те же методы мотивирования, которые обеспечивают включение человека в игру. При его применении в неигровых контекстах используются элементы игрового дизайна, общие принципы и теории организации игрового процесса [6]. Геймификация позволяет перенести обучение в среду, максимально приближенную к реальной.

Главной целью использования данного приема, независимо от области его применения, является вовлечение обучающихся (потенциальных потребителей, клиентов) в какой-либо процесс. Он выполняет функции мотивирования, побуждения к какому-либо действию.

По данным исследований Волгоградской компании бизнес-тре-

нингов для руководителей «Art Business Consulting» метод геймификации эффективен, прежде всего, для поколений Y и Z [3]. Диаграмма, отражающая результативность применения данного приема в работе с представителями разных поколений представлена на Рисунке 1.

Эффективность применения геймификации в большей мере в работе с представителями поколений Y и Z объясняется тем, что они схожи в восприятии цифрового прогресса общества, а также в уверенном владении современными средствами коммуникации.

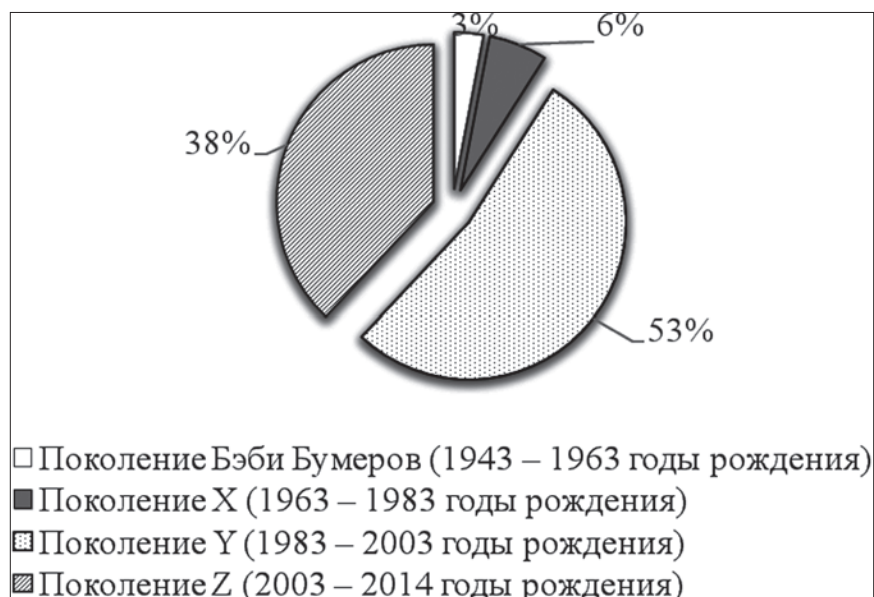
Для эффективного внедрения геймификации в образовательный процесс необходимо учитывать ее базовые принципы, каждый из которых выполняет определенную мотивационную функцию. В Таблице 1 представлены основные принципы геймификации, их содержание и роль в повышении вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Геймификация позволяет решить задачу повышения мотивации к учебной деятельности нестандартным способом, трансформируя традиционные образовательные подходы и заменяя рутинные рабочие процессы на увлекательные игровые технологии. Это способствует формированию устойчивого интереса к обучению. Игра, выступая в роли интерактивного и эмоционально насыщенного инструмента, не только повышает уровень вовлеченности обучающихся, но и создает безопасную поддерживающую среду для освоения знаний.

Ниже представлены результаты применения игровой модели, основанной на использовании приема геймификации.

#### **Ход и результаты опытно-экспериментальной работы.**

*Контингент исследования:* 209 студентов (1999–2003 годов рождения) 3 и 4 курсов очной формы обучения по специальности 23.05.04 Эксплуатация железных дорог.



**Рисунок 1.** Эффективность применения метода геймификации в работе с представителями разных поколений [3]

Таблица 1

**Ключевые принципы геймификации и их влияние на учебную мотивацию обучающихся**

Принцип геймификации	Характеристика
Мотивация	Формирование устойчивого интереса к учебной деятельности за счет получения баллов за прохождение этапов игры, влияющих на оценивание результатов обучения
Неожиданные открытия и поощрения	Использование элементов неожиданности и бонусов для стимулирования мотивации и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс
Статус	Создание условий для соревновательной активности, позволяющей обучающимся стремиться к лидерству в рейтинговой системе за счет достижений в учении
Вознаграждения	Предоставление различных видов наград (эмоциональных, физических), способствующих укреплению чувства успеха и мотивации обучающихся

\* Источник: составлено авторами на основании источника [4].

*Сроки проведения исследования:* 2020–2025 годы.

*База исследования:* Забайкальский институт железнодорожного транспорта.

*Цель опытно-экспериментальной работы.* Исследование ориентировано на выявление целесообразных форм применения геймификации с учетом когнитивных и поведенческих характеристик представителей поколений Y и Z.

Работа проводилась в процессе преподавания профильной дисциплины «Железнодорожные станции и узлы», относящейся к обя-

зательной части образовательной программы. В рамках данной дисциплины формируются следующие компетенции:

- ОПК-4. Способен выполнять проектирование и расчет транспортных объектов в соответствии с требованиями нормативных документов.
- ПК-3. Способен организовывать работу железнодорожной станции, выполнение графика движения поездов, при обеспечении безопасности движения и охраны труда, сохранности перевозимого груза и подвижного состава с минимальными затратами и эффектив-

ным использованием технических средств.

Объем дисциплины составляет 612 часов, распределенных на три семестра обучения, из них 389 часов по очной и 540 часов по заочной формам обучения отнесены к самостоятельной работе студентов. Обучающиеся осваивают теоретический материал, связанный с основами проектирования инфраструктуры железнодорожного транспорта, выполняют три курсовых проекта.

В процессе преподавания дисциплины использовался цифро-

вой ресурс, обеспечивающий применение игровых элементов (системы уровней, балльной шкалы, рейтингов, заданий с элементами случайности) и возможности для командного взаимодействия и индивидуального продвижения.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в четыре этапа:

- диагностический;
- проектировочный;
- внедренческий;
- оценочный.

На первом этапе (диагностическом) для оценки уровня учебно-познавательных мотивов студентов на основе «Шкал академической успеваемости» Т.О. Гордеевой [5] и методики «Структурный профиль» А. Лазаруса [9] был разработан опросник «Профиль учебной мотивации студентов».

В дополнение к использованию опросника осуществлен анализ статистических данных об успеваемости обучающихся. Задачами проведения диагностики стали: определение уровня учебной мотивации обучающихся, выявление ее преобладающих видов (внешняя или внутренняя), признаков учебной пассивности, низкой вовлеченности в образовательный процесс и эмоциональной отстраненности. Результаты диагностики представлены в Таблице 2.

Результаты диагностики свидетельствуют о том, что у большин-

ства обучающихся преобладает внешняя мотивация, слабо выражен интерес к учебной деятельности. Одновременно наблюдается высокий интерес к интерактивным и игровым форматам обучения.

На втором этапе (проектировочном) в соответствии с учебными целями и программными требованиями дисциплины разработана структура геймификационного контента, актуализирована рабочая программа (далее – РП) дисциплины. В РП нашла отражение тематика лекционных и практических занятий, предусмотрены формы самостоятельной работы обучающихся, скорректированы оценочные средства и планируемые результаты обучения, соотношенные с соответствующим уровнем освоения материала. Также подготовлен образовательный контент, представленный в форме видеолекций, конспектов лекционных занятий, видеоматериалов по разработке курсовых проектов с детальным описанием проектирования, а также заданий для выполнения самостоятельной работы.

Следующим шагом в рамках данного этапа являлась разработка легенды игры, заключающаяся в подготовке видеоматериалов, поясняющих ее цель. Спроектированы система поощрения, оценивания учебной деятельности и результатов обучающихся в зависимости от сложности выполняемых заданий

и рейтинговая таблица. Для каждой формы организации образовательного процесса была сформирована система оценки, которая предусматривает начисление баллов студентам при их выполнении, проработан механизм получения обратной связи.

Система оценки подразумевает распределение баллов между различными видами учебной деятельности, выполняемыми обучающимися: работа на лекционных и практических занятиях, выполнение курсовых проектов и решение задач в рамках самостоятельной работы. Распределение баллов осуществлялось пропорционально продолжительности учебного периода. В процессе обучения каждую четвертую неделю все обучающиеся проходили процедуру текущего контроля, по итогам которой всем выставлялась оценка за данный месяц обучения. Распределение баллов по видам работ представлено на Рисунке 2. Данное процентное распределение показывает долевое соотношение видов деятельности и возможность получения максимального количества баллов при комплексном выполнении всех заданий.

При внедрении в образовательный процесс игровой составляющей осуществляется интеграция элементов геймификации в традиционную систему рейтинга учебных достижений студентов.

Таблица 2

**Обобщенные результаты оценки уровня сформированности учебно-познавательных мотивов обучающихся (до внедрения геймификации) \***

Показатель мотивации	Доля ответов обучающихся, %	Комментарий
Внутренняя мотивация учения	24	Обусловлена интересом к специальности, желанием развиваться
Внешняя мотивация учения	58	Мотивы получения диплома, одобрения, избегания неудач
Низкий уровень познавательной активности	63	Отсутствие интереса к учебным задачам, механическое выполнение заданий
Эмоциональная отстраненность от образовательного процесса	47	Проявляется в низкой вовлеченности в образовательный процесс
Высокая мотивация к игровым видам деятельности	76	Предпочтение интерактивных и игровых формы обучения

\* Источник: составлено авторами на основе результатов опроса обучающихся.



**Рисунок 2.** Система начисления баллов за выполнение заданий (по видам работ)

Это позволяет создать целостную систему игрового взаимодействия, которая стимулирует обучающихся повышать познавательную активность и достигать высоких образовательных результатов. Вовлеченный в игровой процесс студент понимает, что условия для всех членов учебной группы одинаковы, не зависят от их особенностей и способностей. Зарабатывая игровые баллы, каждый приближается к достижению игровой, а в последствии учебной цели, при этом имея право на совершение ошибок, время и условия, необходимые для их исправления.

В Таблице 3 представлена рейтинговая система оценки результатов обучения, отражающая ко-

личество набранных баллов в соответствии с этапом изучения дисциплины (первый семестр – новичок, второй – специалист, третий – профессионал) и уровни достижений (бронзовый, серебряный, золотой и платиновый).

В процессе обучения студент может достигнуть определенного уровня, исходя из полученных образовательных результатов, оцениваемых в баллах.

В качестве инструментов получения обратной связи были созданы сообщество «Железнодорожные станции и узлы» в социальной сети «ВКонтакте», Discord-сервер с таким же названием, а также раздел по дисциплине в личном кабинете обучающегося, подразумеваю-

щий асинхронное взаимодействие с преподавателем.

Проектировочный этап позволил создать геймифицированную образовательную среду, отвечающую задачам обучения (в том числе, задаче повышения мотивации студентов).

На третьем этапе (внедренческом) осуществлялась реализация образовательного контента на обучающей платформе «Планета ЗаБИЖТ», оснащенной элементами геймификации. Разработанная авторами платформа обеспечивала визуализацию с помощью интернет-ресурса хронологии и этапности выполнения заданий, их содержания, количества баллов, получаемых обучающимся за их выполнение.

Таблица 3

**Рейтинговая система оценки результатов обучения по уровням достижений**

Этап изучения дисциплины	Уровень достижений / баллы			
	Бронзовый	Серебряный	Золотой	Платиновый
Новичок	24,5–29,4	44,4–54,2	64,4–79,0	84,5–100
Специалист				
Профессионал				

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы (оценочном) был проведен сбор и анализ количественных и качественных данных: показатели успеваемости пяти групп обучающихся разных годов набора, данные опросов об удовлетворенности игровыми механиками (Рисунки 3–5).

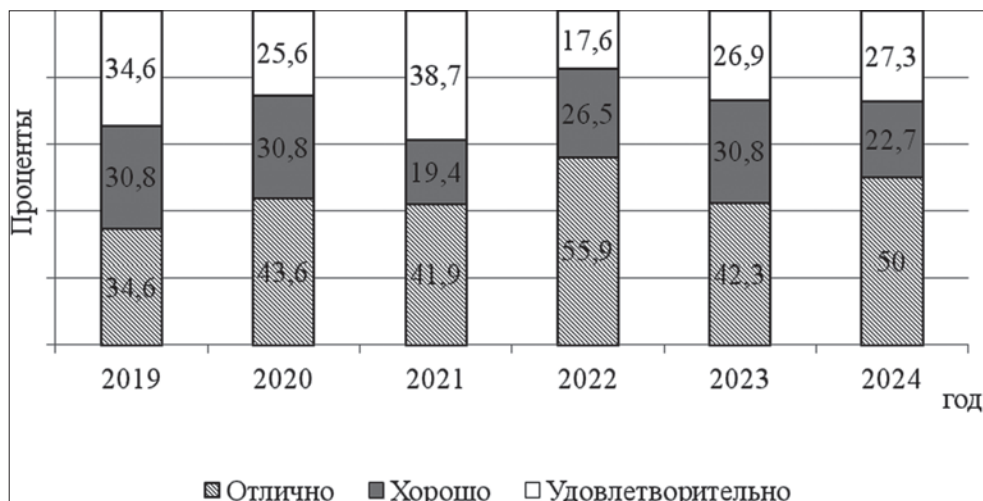


Рисунок 3. Успеваемость обучающихся в первом семестре обучения

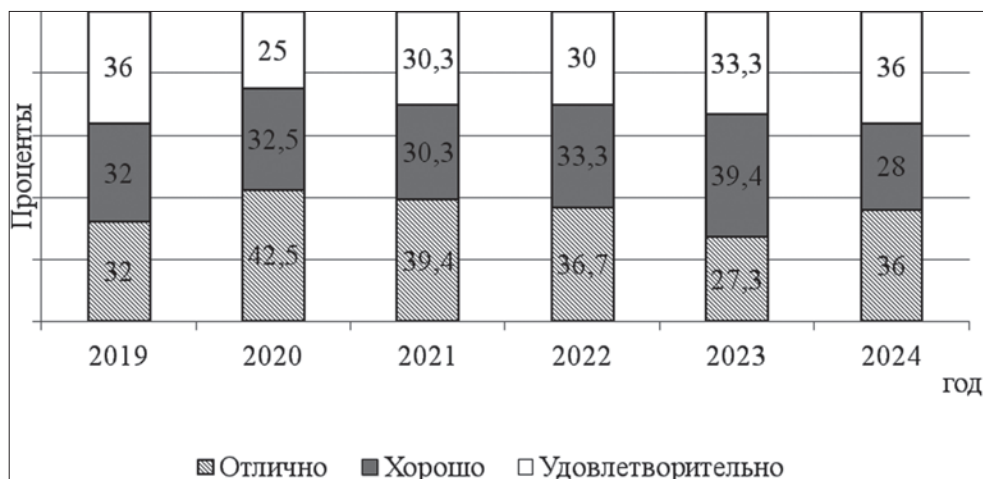


Рисунок 4. Успеваемость обучающихся во втором семестре обучения

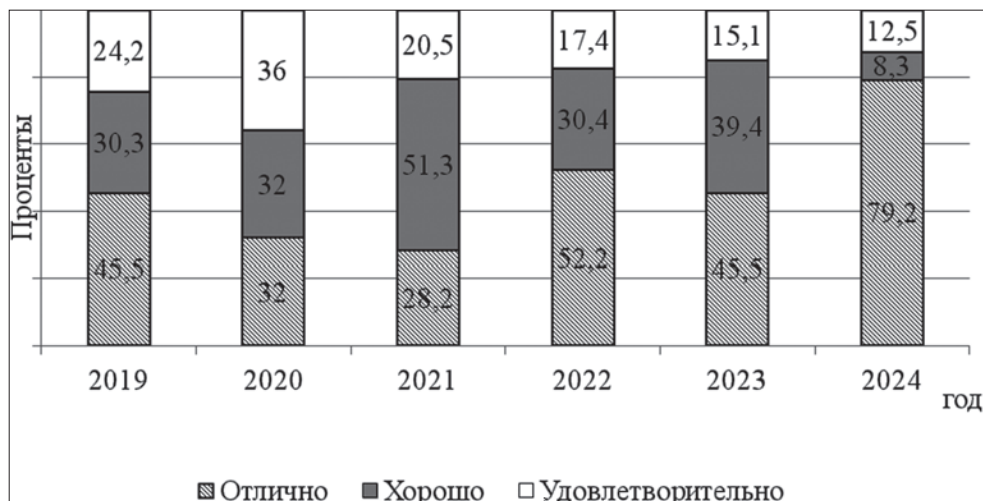


Рисунок 5. Успеваемость обучающихся в третьем семестре обучения

### Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы.

Анализ полученных данных показывает, что применение в образовательном процессе игровых технологий сокращает количество обучающихся, получивших оценку «удовлетворительно», по сравнению с периодами, когда данная технология не использовалась в образовательном процессе. Применение игровых технологий также способствовало своевременному выполнению заданий и сокращению количества студентов, не сдавших курсовые проекты в срок.

После проведения текущего контроля были организованы анонимные опросы в социальной сети «ВКонтакте» среди студентов четвертого курса, обучающихся на платформе «Планета ЗаБИЖТ». Для оценки вовлеченности студентов в образовательный процесс им были заданы следующие вопросы:

1. Насколько вам интересен процесс обучения?
2. Насколько вам нравится игровая форма обучения?
3. Как бы вы оценили степень вашей вовлеченности в процесс обучения?
4. Насколько комфортно вам пользоваться платформой?
5. Как бы вы оценили вашу мотивацию к выполнению заданий?

В опросах приняли участие 58 человек. Более 87,5 % участников опроса отметили, что процесс обучения с использованием геймификационных технологий интересен и развивает практические навыки, 12,5 % оценили контент на «удовлетворительно». Почти 60 % опрошенных заявили, что после введения геймификации стало проще изучать данную дисциплину. Более 73 % студентов заинтересованы в применении приема геймификации в образовательном процессе. Свыше 58 % опрошенных хотели бы, чтобы другие дисциплины преподавались в таком же формате.

Результаты оценки удовлетворенности обучающихся учеб-

ным контентом представлены в Таблице 4.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о значительном влиянии геймификации на ключевые аспекты образовательного процесса: мотивацию, вовлеченность в образовательную деятельность и академическую успеваемость обучающихся. Внедрение элементов геймификации в процесс преподавания учебной дисциплины привело к значимому росту показателей учебной мотивации. Средний балл по показателю «Интерес к обучению» увеличился с 3,2 до 4,5 пунктов, по «Уровню вовлеченности» – с 3,5 до 4,5. Важно отметить, что 76 % студентов изначально проявляли высокий интерес к игровым форматам обучения. Это подтверждает эффективность таких форматов для рассматриваемых нами поколений. К ключевым факторам мотивации, влияющим на положительную оценку опрошенными качества образовательной деятельности, были отнесены следующие элементы игровых форматов:

- система баллов и рейтингов, создающая соревновательный стимул;
- элементы неожиданности и поощрений, поддерживающие познавательный процесс;
- гибкость и интерактивность учебно-методического контента, позволяющие адаптировать обучение под индивидуальные темпы восприятия материала студентами.

Анализ динамики успеваемости в течение трех семестров позволил выявить снижение доли удовлетворительных оценок. Это свидетельствует о том, что геймификация не только повышает вовлеченность, но и способствует более глубокому усвоению материала. На 58 % сократилось количество несвоевременно сданных курсовых проектов, что подтверждает стимулирующую роль игровых технологий в соблюдении установленных сроков сдачи работ преподавателю.

Полученные данные подтверждают, что геймификация является эф-

фективным инструментом в процессе обучения. Однако ее применение требует системного подхода, учитывающего как педагогические задачи, так и особенности цифрового поколения.

Эффективность применения представленной технологии можно также рассмотреть «от обратного». В докладе «Уроки “стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии и после нее» [11], составленного по инициативе Минобрнауки, экспертной группы были выделены барьеры внедрения цифрового формата обучения и определены процессы, способствующие их преодолению (см. Таблицу 5).

**Заключение.** Проведенное исследование позволило выявить значительный потенциал геймификации как современного инструмента повышения учебной мотивации и вовлеченности обучающихся (прежде всего, представителей поколений Y и Z) в образовательный процесс. Результаты опытно-экспериментальной работы, осуществленной в рамках преподавания дисциплины «Железнодорожные станции и узлы», подтвердили эффективность применения данной игровой технологии. Игровые методы, органично встроенные в структуру образовательного процесса, позволили не только повысить учебную мотивацию и уровень вовлеченности обучающихся, но и обеспечить улучшение академической успеваемости.

Разработка и реализация цифровой образовательной платформы «Планета ЗаБИЖТ» является дидактической стратегией, способствующей индивидуализации обучения, развитию познавательной активности и формированию ключевых профессиональных компетенций. Соревновательные элементы, система поощрений, оперативная обратная связь и возможность командного взаимодействия создают условия для становления устойчивого интереса к учебной деятельности и повышения ответственности за ее результат.

Таблица 4

**Сравнительные результаты по показателю вовлеченности обучающихся в образовательный процесс\***

Номер вопроса	Средний балл оценки вовлеченности обучающихся в образовательный процесс		Изменение в оценке
	До внедрения игровых технологий	После внедрения игровых технологий	
1	3,2	4,5	+1,3
2	2,8	4,2	+1,4
3	3,5	4,3	+0,8
4	3,0	4,0	+1,0
5	3,0	4,5	+1,5

\* Источник: составлено авторами на основе результатов опроса обучающихся.

Таблица 5

**Барьеры внедрения цифрового формата обучения и пути их преодоления с использованием игровых технологий\***

Барьер	Процесс преодоления барьера
Сложности вовлечения в учебный процесс и удержания внимания студентов в дистанционном формате обучения	Использование игровых элементов и сервисов совместной работы, обеспечивающих соревновательный и командный дух
Недостаток мотивации и взаимодействия из-за отсутствия очных встреч	Внедрение игровых поощрений и механик обратной связи для поддержания заинтересованности студентов и обеспечения коммуникации
Ограничения в мониторинге уровня вовлеченности обучающихся во время онлайн-лекций	Сегментированное представление учебного материала в сочетании с использованием интерактивных заданий и опросов, способствующих активизации когнитивной деятельности и повышению уровня вовлеченности в образовательный процесс

\* Источник: составлено авторами на основе источника [12].

В ходе работы были выявлены ограничения, связанные с необходимостью тщательного планирования образовательного процесса, недостаточной подготовленностью преподавателей к проектированию игрового контента. Также выявлен риск смещения акцентов с содержательного

усвоения материала на формальное выполнение заданий ради получения баллов. Все эти аспекты требуют системного подхода к внедрению игровых технологий с учетом педагогических задач, когнитивных особенностей целевой аудитории и специфики изучаемой дисциплины.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что геймификация представляет собой эффективный ресурс цифровой педагогики, способствующий модернизации образовательного процесса в условиях трансформации вузовской среды.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Андреева Е.Л., Анисимова Н.А., Афанасьева Н.А. [и др.]. Социально-экономические механизмы на транспорте. К 50-летию Иркутского государственного университета путей сообщения, 90-летию Департамента организации, оплаты и мотивации труда ОАО «РЖД» (ЦЗТ) и 120-летию Дорпрофжел: монография. Красноярск: Красноярский институт железнодорожного транспорта, 2025. 236 с.
2. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // ИСОМ. 2014. № 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 02.09.2025).
3. Геймификация в бизнесе: как маркетинговые игры увеличивают продажи / Minbox журнал. URL: <https://mindbox.ru/journal/education/gejmifikaciya-v-biznese/> (дата обращения: 02.09.2025).

4. Геймификация: основные принципы и способы применения / LPGenerator. URL: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/05/05/gejmifikatsiya-osnovnye-principy-i-sposoby-primeneniya/> (дата обращения: 02.09.2025).
5. Гордеева Т.О., Сычев О.В., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
6. Жиглова А.И. Геймификация в рекламной коммуникации: формы взаимодействия с целевой аудиторией // Журналистика, массовые коммуникации и медиа: взгляд молодых исследователей: материалы научно-практической конференции молодых исследователей, аспирантов и студентов, Белгород, 08–14 апреля 2021 г. / Науч. ред. Е.А. Кожемякин, А.В. Полонский, А.В. Белоедова. Белгород: Космос, 2021. С. 83–89.
7. Золкина А.В., Ломоносова Н.В., Петрусевич Д.А. Оценка востребованности применения геймификации как инструмента повышения эффективности образовательного процесса // Science for Education Today. 2020. Т. 10, № 3. С. 127–143. DOI: 10.15293/2658-6762.2003.07
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 176 с.
9. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
10. Самоукина Н.В. Теория поколений в российском менеджменте. Лучшие практики управления разновозрастными командами: подбор, обучение, мотивация: монография. М.: РУСАЙНС, 2018. 186 с.
11. Сафонов К.В., Ищукова Е.А., Золотарев В.В. Применение элементов геймификации в подготовке студентов – будущих специалистов в области защиты информации // Перспективы науки и образования. 2021. № 1 (49). С. 450–463. DOI: 10.32744/pse.2021.1.31
12. Уроки «Стресс-теста». Вузы в условиях пандемии // Национальный исследовательский Томский государственный университет. URL: <http://sber.me/?p=MNPt6> (дата обращения: 02.09.2025).

---

## REFERENCES

1. Andreyonova E.L., Anisimova N.A., Afanasyeva N.A. et al. Sotsial'no-ekonomicheskie mekhanizmy na transporte. K 50-letiyu Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta putey soobshcheniya, 90-letiyu Departamenta organizatsii, oplyaty i motivatsii truda OAO "RZHd" (TsZT) i 120-letiyu Dorprofzhel [Socio-economic mechanisms in transport: On the occasion of the 50th anniversary of Irkutsk State Transport University, the 90th anniversary of the Department for Organization, Remuneration and Motivation of Labor at JSC Russian Railways (CZT) and the 120th anniversary of Dorprofzhel]: monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Institute of Railway Transport, 2025. 236 p. (in Russian).
2. Varenina L.P. Geymifikatsiya v obrazovanii [Gamification in Education]. ISOM. 2014. No. 6-2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).
3. Geymifikatsiya v biznese: kak marketingovye igry uvelichivayut prodazhi [Gamification in Business: How Marketing Games Increase Sales]. *Minbox Magazine*. Available at: <https://mindbox.ru/journal/education/gejmifikatsiya-v-biznese> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).
4. Geymifikatsiya: osnovnye printsipy i sposoby primeneniya [Gamification: Basic Principles and Methods of Application]. LPGenerator. Available at: <https://lpgenerator.ru/blog/2015/05/05/gejmifikatsiya-osnovnye-principy-i-sposoby-primeneniya> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).
5. Gordееva T.O., Sychev O.V., Osin E.N. Oprosnik "Shkaly akademicheskoy motivatsii" [Academic Motivation Scales Questionnaire]. *Psychological Journal*. 2014. Vol. 35, No. 4. P. 96–107. (in Russian).
6. Zhiglova A.I. Geymifikatsiya v reklamnoy kommunikatsii: formy vzaimodeystviya s tselevoy auditoriei [Gamification in Advertising Communication: Forms of Interaction with Target Audience]. *Journalism, Mass Communications and Media: The View of Young Researchers: Proceedings of Scientific-Practical Conference of Young Researchers, Postgraduates and Students, Belgorod, April 8–14, 2021*. Sci. Ed. by E.A. Kozhemyakin, A.V. Polonsky, A.V. Belyaedova. Belgorod: Cosmos LLC, 2021. P. 83–89. (in Russian).
7. Zolkina A.V., Lomonosova N.V., Petrushevich D.A. Otsenka vostrebovannosti primeneniya geymifikatsii kak instrumenta povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa [Assessment of Demand for Using Gamification as a Tool to Improve Educational Process Effectiveness]. *Science for Education Today*. 2020. Vol. 10, No. 3. P. 127–143. (in Russian). DOI: 10.15293/2658-6762.2003.07
8. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Pedagogicheskiy slovar' [Pedagogical Dictionary]. Moscow: Academy, 2003. 176 p. (in Russian).
9. Lazarus A. Kratkosrochnaya mul'timodal'naya psikhoterapiya [Short-Term Multimodal Psychotherapy]. Saint Petersburg: Rech, 2001. 256 p. (in Russian).
10. Samoukina N.V. Teoriya pokoleniy v rossiyskom menedzhmente. Luchshie praktiki upravleniya raznovozrastnymi komandami: podbor, obuchenie, motivatsiya [Theory of Generations in Russian Management. Best Practices for Managing Multi-Age Teams: Selection, Training, Motivation]. Moscow: RUSAINS, 2018. 186 p. (in Russian).
11. Safonov K.V., Ishchukova E.A., Zolotarev V.V. Primenenie elementov geymifikatsii v podgotovke studentov – budushchikh spetsialistov v oblasti zashchity informatsii [Application of Gamification Elements in Preparing Future Specialists in Information Security]. *Perspectives of Science and Education*. 2021. No. 1 (49). P. 450–463. (in Russian). DOI: 10.32744/pse.2021.1.31
12. Uroki "Stress-testa". Vuzy v usloviyakh pandemii [Lessons from the "Stress Test"]. Universities under Pandemic Conditions. *National Research Tomsk State University*. Available at: <http://sber.me/?p=MNPt6> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 10.09.2025

Поступила после рецензирования: 03.10.2025

Поступила к публикации: 14.10.2025

Received: 10.09.2025

Revised: 03.10.2025

Accepted: 14.10.2025

**Гармаш А.А., Кислов В.А.,**

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»*

**Байдаров Д.Ю.,**

*Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом»,*

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»*

**Бешко А.О.,**

*Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом»*

**Файков Д.Ю.,**

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»*

*Российский федеральный ядерный центр –*

*Всероссийский научно-исследовательский институт экспериментальной физики*

**Закурдаева А.В.,**

*Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»*



**ГАРМАШ АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

кандидат технических наук, директор инженерно-физического института биомедицины, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». Сфера научных интересов: медицинская техника, медицинское приборостроение. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта:

AAGarmash@mephi.ru

---

**ALEXANDER A. GARMASH**

**Moscow, Russian Federation**

Ph.D. of Engineering Sciences, Director of the Institute of Physics and Engineering in Biomedicine, National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute). Research interests: medical equipment, medical instrumentation. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: AAGarmash@mephi.ru



**КИСЛОВ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

заместитель директора дирекции развития проектной деятельности, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». Сфера научных интересов: развитие высшего образования, дифференциальные уравнения в частных производных, численное моделирование. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: VAKislov@mephi.ru

---

**VLADIMIR A. KISLOV**

**Moscow, Russian Federation**

Deputy Director of the Directorate for Development of Project Activities, National Research Nuclear University MEPHI (Moscow Engineering Physics Institute). Research interests: development of higher education, partial differential equations, numerical modeling. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: VAKislov@mephi.ru

**БАЙДАРОВ ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

кандидат юридических наук, директор департамента поддержки новых бизнесов, государственная корпорация по атомной энергии «Росатом», доцент кафедры экономики и менеджмента в промышленности (№ 71), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». Сфера научных интересов: экономика промышленности, инноватика, региональная экономика, правовое регулирование и механизмы диверсификации крупных государственных структур и организаций. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: d\_baydarov@mail.ru

**DMITRY Yu. BAIDAROV****Moscow, Russian Federation**

Ph.D. of Juridical Sciences, Director of the Department for New Business Support, State Atomic Energy Corporation “Rosatom”, Associate Professor at the Department of Economics and Management in Industry (No. 71), National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute). Research interests: industrial economics, innovation studies, regional economics, legal regulation and mechanisms of diversification of large state structures and organizations. Author of more than 80 published scientific works. E-mail address: d\_baydarov@mail.ru

**БЕШКО АНДРЕЙ ОЛЕГОВИЧ****Российская Федерация, Москва**

заместитель директора департамента кадровой политики – руководитель программ по развитию кадрового потенциала новых бизнесов, Государственная корпорация по атомной энергии «Росатом». Сфера научных интересов: экономика, управление персоналом, развитие бизнеса. Электронная почта: AnOBeshko@rosatom.ru

**ANDREY O. BESHKO****Moscow, Russian Federation**

Deputy Director of the Personnel Policy Department – Head of Programs for Developing Human Capital in New Businesses, State Atomic Energy Corporation “Rosatom”. Research interests: economics, human resource management, business development. E-mail address: AnOBeshko@rosatom.ru

**ФАЙКОВ ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ****Российская Федерация, Москва**

доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры экономики и менеджмента в промышленности, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», ведущий специалист, Российский федеральный ядерный центр – Всероссийский научно-исследовательский институт экспериментальной физики. Сфера научных интересов: экономика промышленности, инноватика, региональная экономика. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: Cat1611@mail.ru

**DMITRY Yu. FAIKOV****Moscow, Russian Federation**

Doctor of Economic Sciences, Docent, Professor at the Department of Economics and Management in Industry, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Lead Specialist, Russian Federal Nuclear Center – All-Russian Research Institute of Experimental Physics. Research interests: industrial economics, innovation studies, regional economics. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: Cat1611@mail.ru



ЗАКУРДАЕВА АЛЕКСАНДРА ВЕНИАМИНОВНА

Российская Федерация, Москва

заместитель начальника отдела инновационных технологий в медицине, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». Сфера научных интересов: физико-математические и экономические науки. Электронная почта: AVZakurdaeva@mephi.ru

ALEXANDRA V. ZAKURDAEVA

Moscow, Russian Federation

Deputy Head of the Department of Innovative Technologies in Medicine, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute). Research interests: physical and mathematical sciences, economic sciences. E-mail address: AVZakurdaeva@mephi.ru

## Методика формирования экономического мышления инженера у студентов инженерных направлений подготовки

**Аннотация.** Обоснована значимость формирования экономических компетенций и экономического мышления у современных инженеров, связь данного направления работы вуза с обеспечением технологического суверенитета России, ускорением технологического развития страны в целом и крупных госкорпораций («Росатом», «Ростех» и другие). Определены критерии компетентности кадров с учетом специфики третьего этапа технологического развития российской экономики. Выделены недостатки существующих подходов к формированию экономических компетенций у инженерных кадров. Представлена авторская методика формирования экономического мышления инженеров, центральным звеном которой является дополнение образовательных программ инженерных дисциплин инженерно-экономическими модулями, описывающими экономические характеристики технологий, нацеленными на формирование у обучающихся профильных экономических компетенций. Описаны результаты апробации методики в Национальном исследовательском ядерном университете «Московский инженерно-физический институт». Положительный эффект ее реализации позволяет рекомендовать методику для внедрения в университетах, готовящих специалистов инженерного профиля.

**Ключевые слова:** экономическое мышление инженера, базовые и профильные экономические компетенции, инженерные направления подготовки вузов.

**Для цитирования:** Гармаш А.А., Кислов В.А., Байдаров Д.Ю., Бешко А.О., Файков Д.Ю., Закурдаева А.В. Методика формирования экономического мышления инженера у студентов инженерных направлений подготовки // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 69–78. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.069

**Abstract.** The importance of developing economic competencies and economic thinking in modern engineers, the connection of this area of work of universities with ensuring the technological sovereignty of Russia, accelerating the technological development of the country as a whole and large state corporations (Rosatom, Rostec and others) are substantiated. The criteria for personnel competence are defined taking into account the specifics of the third stage of technological development of the Russian economy. The shortcomings of existing approaches to the formation of economic competencies in engineering personnel are highlighted. The author's methodology for developing economic thinking in engineers is presented, the central link of which is the addition of educational programs of engineering disciplines with engineering and economic modules describing the economic characteristics of technologies aimed at developing specialized economic competencies in students. The results of testing the methodology at the National Research Nuclear University "Moscow Engineering Physics Institute" are described. The positive effect of its implementation allows us to recommend the methodology for implementation in universities training engineering specialists.

**Keywords:** economic thinking of an engineer, basic and specialized economic competencies, engineering areas of university training.

**For citation:** Garmash A.A., Kislov V.A., Baidarov D.Yu., Beshko A.O., Faikov D.Yu., Zakurdaeva A.V. Methodology for the Development of Economic Thinking of Engineers in Students of Engineering Fields of Study. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 69–78. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.069



**Введение.** В наиболее развитых странах мира в последние 20 лет внедрение и усовершенствование новых технологий стало ключевым фактором роста экономики и повышения уровня жизни населения. Их использование направлено на повышение эффективности существующих процессов, бизнес-моделей и на создание новых рынков. В концепции технологического развития на период до 2030 года (далее – Концепция) отмечается, что технологии стали ключевым фактором привлечения инвестиций и рыночной капитализации компаний и корпораций, а основными средствами для обеспечения роста капитализации бизнеса являются создание и оборот результатов интеллектуальной деятельности в сфере новых технологий [1]. В данном документе указывается на технологическое отставание Российской Федерации и тенденцию к нарастанию этого отставания, что формирует ряд угроз экономической и технологической безопасности Российской Федерации.

Дезинтеграция научно-технологической системы страны в 1990-е

годы, процессы встраивания в глобальные производственно-технологические цепочки и научное пространство (с середины нулевых годов по 2023 год), импорт технологий в обмен на сырье привели к упадку инженерного образования и инженерных школ. Несмотря на предпринятые государством системные действия, остановившие процессы деградации науки, предотвратившие коллапс научной и технологической сфер, принципиальных улучшений в области развития технологий не произошло. Преодоление сложившейся ситуации в Концепции связывается с достижением Россией технологического суверенитета – появлением в стране (под национальным контролем) собственных разработок в области критических и сквозных технологий в период с 2023 по 2030 годы благодаря созданию научно-технологического задела и потенциала коммерциализации инноваций. В качестве механизма поддержки технологических инноваций рассматривается создание рынков для продвижения принципиально новых видов высоко-технологичной продукции, про-

изведенных на основе сквозных технологий [1].

Одним из субъектов технологического развития должны стать научно-образовательные структуры (исследовательские консорциумы), способные реализовывать крупномасштабные технологические проекты вплоть до разработки готовых к коммерциализации опытных образцов. Поскольку для ускорения технологического развития Концепция, а также стратегии крупных Государственных корпораций («Росатомом», «Ростех» и др.), предполагают привлечение к решению масштабных задач профессиональных инженерно-технических кадров [3; 7], для образовательных организаций становится актуальным вопрос формирования новых инженерных школ. С учетом провозглашаемого Концепцией принципа экономической целесообразности технологических разработок, предусматривающей сочетание экономичности (минимизации затрат времени и иных ресурсов на выполнение технологических разработок), продуктивности (экономической эффективности технологических разработок) и результативности (степени достижения конечных целей деятельности) [1] образовательные программы высшего образования в сфере подготовки инженеров должны быть нацелены не только на передачу студентам знаний о технологиях, но и на развитие их способности определять экономическую эффективность создаваемых продуктов. Таким образом, ставится вопрос о необходимости формирования у обучающихся *экономического мышления инженера* [2; 8] (далее – ЭМИ), рассматриваемого нами как способность создавать функционально и экономически эффективные технологические разработки и понимать экономические последствия принятых технических решений.

Исходя из требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего об-

разования (далее – ФГОС ВО) для соответствующих направлений подготовки, современные инженерные кадры должны обладать достаточными экономическими компетенциями для реализации принципа экономической целесообразности технологических разработок, заложенного в Концепции. Однако опыт построения взаимодействия университетских инженерных команд с представителями бизнеса показал, что существует значительный разрыв в видении конечных характеристик продукта инновационной деятельности. Для бизнеса прежде всего важен баланс между техническими характеристиками продукта и экономической эффективностью на всем протяжении его жизненного цикла, а для университетских команд – только его инновационность, причем оцененная здесь и сейчас, без какого-либо анализа затрат на интеграцию в рынок.

Этот разрыв существенно снижает привлекательность университетских решений для представителей бизнеса, их инвестиционную востребованность и в целом ставит под угрозу решение задач, представленных в Концепции, а также стратегических задач Государственных кор-

пораций. Таким образом, технологические разработки, создаваемые без участия бизнес-сообщества, не способны в ближайшей перспективе обеспечить завоевание рынка. Также важно, что работодателям приходится переучивать молодых специалистов под корпоративные подходы и принципы работы с точки зрения экономической эффективности инженерных продуктов и решений.

Одной из причин возникновения данных разрывов является сложившаяся в российских университетах методика формирования экономических компетенций: экономические и инженерные дисциплины преподаются в отрыве друг от друга. Полученные студентами экономические знания не используются в процессе освоения профильных дисциплин, не востребованы при определении функциональных характеристик и параметров разрабатываемых решений. Это приводит к уменьшению интереса обучающихся к экономическим дисциплинам, снижению качества усвоения знаний, непониманию ими важности анализа экономической целесообразности предлагаемых инноваций и несформированности навыков ее оценки.

Актуальность проводимой нами работы определяется возможностью ликвидации описанных разрывов. Целью исследования является разработка методики формирования экономического мышления инженера, обеспечивающей эффективное развитие экономических компетенций у студентов инженерных направлений при реализации образовательных программ высшего образования.

**Методика ЭМИ.** ФГОС ВО, лежащие в основе разработки современных образовательных программ подготовки инженерных кадров, предполагают формирование экономических компетенций. Для примера в Таблице 1 приведены наименования компетенций, связанных с экономическим мышлением, для ряда инженерных направлений подготовки [4–6].

Как отмечалось выше, формируемые у инженерных кадров экономические компетенции должны обеспечивать возможность для реализации принципа экономической целесообразности технологических разработок. Ориентированная на их развитие методика формирования ЭМИ строится по аналогии с опытом интеграции содержания базовых и профильных учебных дисциплин.

Таблица 1

**Компетенции, связанные с ЭМИ, для инженерных направлений подготовки**

Направление подготовки			Области профессиональной деятельности	Формируемая экономическая компетенция
Код	Уровень ВО	Наименование		
09.03.04	Бакалавриат	Программная инженерия	Программист. Системный аналитик. Системный программист. Специалист по тестированию в области информационных технологий	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
				Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности
12.04.01	Магистратура	Приборостроение	Специалист в области проектирования и сопровождения производства оптоэлектроники, оптических и оптико-электронных приборов и комплексов	Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
15.05.01	Специалитет	Проектирование технологических машин и комплексов		Подготовка исходных данных для выбора и обоснования научно-технических и организационных решений на основе экономических решений

Математические и физические дисциплины обеспечивают становление у будущих инженеров математического и физического аппарата, включающего знания и навыки для решения общих физико-математических задач. Профильные инженерно-физические дисциплины формируют профессиональные инженерно-физические компетенции будущих инженеров путем ознакомления с особенностями технологий, влияющих на конечные характеристики приборов и решений, создаваемых с их использованием, методов их применения для решения актуальных технологических задач. Понимание обучающимися инженерно-физических параметров инженерных технологий, выполнение расчетов и оптимизации значений для достижения требуемых функциональных характеристик приборов и решений, создаваемых на основе выбранных технологий, обеспечиваются применением физико-математического аппарата, сформированного при освоении базовых дисциплин.

Данная система обучения дополняется введением параметров, характеризующих технологии с экономической точки зрения, задачами оценки с помощью экономического аппарата экономических свойств создаваемых решений. Такой подход позволяет

проводить комплексную оптимизацию функциональных и экономических характеристик разрабатываемого прибора. При этом у студентов формируются *профильные экономические компетенции*, как совокупность инженерно-экономических знаний и умений, необходимых для оценки экономической эффективности технологических разработок.

В рамках методики формирования ЭМИ нами выделяется две основные области развития экономических компетенций у обучающихся по программам высшего образования.

Первая область – *базовая* – формирование базовых экономических компетенций и знаний, необходимых инженеру, на основе содержания экономических дисциплин. Студенты знакомятся с экономической терминологией, характеристиками экономической эффективности инженерно-физических технологий и подходами к ее оценке, у них формируются навыки применения экономического аппарата для оптимизации экономических параметров технологических разработок.

Вторая область – *профильная* – становление профильных экономических компетенций происходит при освоении профильных инженерно-физических дисциплин, осуществления дипломного про-

ектирования. (Стоит отметить, что до середины нулевых годов XXI века одним из требований к дипломному проекту инженерных направлений было экономическое обоснование предлагаемого решения.) Специально разработанные инженерно-экономические модули образовательных программ формируют у студентов понимание экономических характеристик представляемых инженерно-физических технологий, а в функцию оптимизации технологических разработок добавляется экономическая составляющая.

Схематично такой подход для бакалавриата представлен на Рисунке 1.

В рамках базовой области методика формирования ЭМИ предполагает становление и развитие приводимого ниже комплекса базовых экономических компетенций, включающих определенные знания и навыки.

1. Управление себестоимостью:
  - знания: основные экономические понятия и показатели, их взаимосвязь; принципы формирования себестоимости продукции, факторы, которые на нее влияют, методы оптимизации себестоимости;
  - навыки: разработка продукции под заданную стоимость; составление расчетов стоимости (смета, спецификация); осуществле-



Рисунок 1. Основные области развития экономических компетенций в рамках методики формирования ЭМИ

ние функционально-стоимостного анализа и его применение в проектах управления себестоимостью продуктов.

2. Управление жизненным циклом:

- знания: этапы жизненного цикла технического продукта, требования к каждому этапу и их результаты;
- навыки: расчет влияния на стоимость следующего этапа цепочки создания стоимости («Что до меня?», «Что после меня?») и полной стоимости владения технической продукцией и оптимизация ее стоимости по этапам.

3. Управление продуктом:

- знания: ответственность за соотвественствие продукта потребностям пользователя, целям бизнеса, коммерческую успешность продукта и техническую реализуемость;
- навыки: работа с гипотезами (формулирование и проверка); проведение исследования по заданию клиента; использование методики продуктового управления (SAFE, Scrum, Agile); работа в продуктовой команде.

4. Управление требованиями:

- знания: принципы определения избыточности или недостаточности требований; влияние требований на конечную стоимость и функциональность продукта; методы и инструменты сбора информации и выявления требований;
- навыки: приоритизация требований по ценности, функциональности и стоимости; перевод требований в техническое задание.

5. Управление проектами (управление ресурсами и сроками):

- знания: понятие «проект», его ключевые характеристики (срок, качество, стоимость); инструменты проектного управления (декомпозиция, структурирование, календарно-сетевое планирование, планирование ресурсов); управление бюджетом проекта;
- навыки: применение инструментов проектного управления; оценка рисков и выработка решений по их минимизации; работа в проектной команде.

6. Маркетинг:

- знания: работа на конкурентных рынках, способы продвижения продукции, подготовка лучшего предложения (базовая грамотность); основные маркетинговые инструменты (коммуникационные стратегии, брендинг, каналы коммуникации и тому подобное).

7. Управление интеллектуальной собственностью:

- знания: основные понятия (объекты интеллектуальной собственности, патенты, защита прав на интеллектуальную собственность); основные способы коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности.

Применение данных компетенций осуществляется в рамках экономических дисциплин гуманитарного профиля.

Комплекс профильных экономических компетенций определяется при составлении образовательных программ инженерных дисциплин в зависимости от рассматриваемых в их содержании инженерно-физических технологий. Для формирования данной группы компетенций образовательные программы дополняются профильными инженерно-экономическими модулями, описывающими экономические характеристики технологий. Их освоение способствует становлению у обучающихся навыков применения экономического и физико-математического аппаратов для определения экономической эффективности технологических разработок. Методика формирования ЭМИ предусматривает использование примеров реальных индустриальных решений, к которым предъявляются не только инженерно-технические, но и экономические требования. Данные примеры предоставляются индустриальными предприятиями – партнерами реализации образовательной программы.

Квалификационные работы также предполагается дополнить экономической частью, требующей применения знаний и умений, по-

лученных в ходе освоения инженерно-экономических модулей. Перед обучающимся ставится задача обосновать экономическую эффективность предлагаемого технологического решения.

**Алгоритм внедрения и реализации методики формирования ЭМИ в образовательном процессе вузов.** Одним из условий эффективного применения предлагаемой нами методики является соблюдение приводимого ниже алгоритма. Предполагается реализация комплекса мероприятий по четырем основным направлениям на двух административных уровнях: руководителя образовательной программы и руководства вуза (см. Таблицу 2).

Алгоритм внедрения методики формирования ЭМИ вузами представлен на Рисунке 2.

**Результаты внедрения методики ЭМИ в Национальном исследовательском ядерном университете «Московский инженерно-физический институт».** Основой методики формирования ЭМИ является внедрение экономических модулей в профильные инженерные дисциплины. Для их разработки и реализации преподаватели данных дисциплин должны обладать соответствующими знаниями и навыками. Для повышения их квалификации по рассматриваемому нами направлению Национальный исследовательский ядерный университет «Московский инженерно-физический институт» (далее – НИЯУ «МИФИ») совместно с госкорпорацией «Росатом» разработал образовательную программу. На текущий момент прошла апробация программы повышения квалификации с участием более 150 преподавателей университета и его филиалов. По итогам этой работы обновлены образовательные программы более 50 профильных дисциплин.

Методика внедрения экономического содержания в профильные инженерные дисциплины доказала свою жизнеспособность,

Таблица 2

Уровни и направления внедрения методики формирования ЭМИ

№	Направление деятельности	Механизм реализации направления	Результат реализации направления
<i>Уровень руководителей образовательных программ</i>			
1	Формирование базовых экономических компетенций	Реализация программ экономических дисциплин на 1 и 2 курсах обучения	Формирование базового экономического аппарата
2	Формирование профильных экономических компетенций	Точечное дополнение профильных инженерных дисциплин экономической составляющей	Формирование навыков применения экономического и физико-математического аппаратов для определения экономической эффективности технологических разработок
3	Привнесение экономической составляющей в квалификационные работы	Постановка задач обоснования экономической эффективности технологических решений в рамках курсовых и выпускных квалификационных работ	Применение экономических компетенций на практике при решении инженерных задач
<i>Уровень руководства вуза</i>			
4	Формирование предпринимательской среды	Организация внеучебных мероприятий с участием отраслевых экспертов	Создание условий для реализации идей и разработок



Рисунок 2. Алгоритм внедрения методики формирования ЭМИ\*

\* Обозначения на рисунке: ОП – образовательная программа, РОП – руководители образовательных программ, ЭК – экономические компетенции, ППС – профессорско-преподавательский состав вуза, ТЗ – техническое задание, УМС – учебно-методический совет вуза, ИПП – промышленные предприятия-партнеры.

подтверждаемую итогами образовательной деятельности вуза. Важно отметить незапланированные эффекты ее реализации:

- рост внебюджетных доходов университета в 2024 году на 100 млн рублей за счет приобретенных ППС экономических знаний;

- запуск в его стенах рыночных технологических проектов, которые возникли в результате повышения качества человеческого

капитала (создание программно-аппаратного комплекса для избежания дисторсии на аппаратах магнитно-резонансной томографии (МРТ), радиационных систем контроля технологических процессов для металлургии и др.);

- повышение включенности индустриальных предприятий-партнеров в реализацию образовательных программ благодаря возникновению понимания запросов бизнес-сообщества на уровне не только руководства вуза, но и руководителей кафедр, представителей ППС, повышению их компетентности в сфере экономики.

**Заключение.** Разработка методики формирования ЭМИ, обеспечивающей эффективное развитие у студентов инженерных направлений подготовки экономических компетенций при реализации образовательных программ высшего образования, призвана решить

проблемы, возникающие в рамках традиционных подходов, предполагающих преподавание экономических и инженерных дисциплин в отрыве друг от друга. Предлагаемая методика обеспечивает применение полученных обучающимися экономических знаний в процессе освоения профильных дисциплин, оценки экономической эффективности технологических разработок.

Результатами реализации методики формирования ЭМИ для будущих инженеров становятся развитие профильных экономических компетенций, повышение качества усвоения знаний, понимание важности анализа экономической целесообразности предлагаемых инноваций и сформированность навыков ее оценки. Условиями и итогами внедрения данной методики становятся рост профессиональной компетентности пре-

подавателей в рассматриваемой нами сфере, создание в вузе предпринимательской среды. Знания в области экономики помогли специалистам высокого уровня, обладающим профильными знаниями, взглянуть на представляемые ими научные направления с позиций оценки экономической эффективности отдельных технологических разработок и решений. Для вуза результативность инновационной методики отражается в росте внебюджетных доходов, запуске рыночных технологических проектов, расширении продуктивного сотрудничества с индустриальными предприятиями-партнерами.

На основании полученных в НИЯУ МИФИ результатов предложенная методика рекомендуется авторами для внедрения в университетах, готовящих специалистов инженерного профиля.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция технологического развития на период до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 г. № 1315-р. URL: <https://rosstat.gov.ru/content/uploadfiles/technological-2023.pdf> (дата обращения: 14.07.2025).
2. Коркоценко М.Н. Обзор определений категории «экономическое мышление» в научной литературе // Теория и практика общественного развития. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-opredeleniy-kategorii-ekonomicheskoe-myshlenie-v-nauchnoy-literature> (дата обращения: 14.07.2025).
3. Паспорт Программы инновационного развития и технологической модернизации Госкорпорации «Росатом» на период до 2030 года. М., 2021. URL: <https://www.rosatom.ru/upload/iblock/705/7057d872e3bcc6bd5ddcc636f32220c0.pdf> (дата обращения: 14.07.2025).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.04 Программная инженерия / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090304\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090304_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 14.07.2025).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 12.04.01 Приборостроение / Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-12-04-01-priborostroenie-957/> (дата обращения: 14.07.2025).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 15.05.01 Проектирование технологических машин и комплексов (уровень специалитета). Приказ Минобрнауки России от 28.10.2016 N 1343 / ФГОС. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-15-05-01-proektirovanie-tehnologicheskikh-mashin-i-kompleksov-uroven-specialiteta-1343/> (дата обращения: 14.07.2025).
7. Чemezov С.В., Коптев Ю.Н., Волобуев Н.А., Каширин А.И. О Концепции опережающего инновационного развития и глобального технологического превосходства ГК «Ростех» // Инновационная Россия. Проблемы и опыт. 2023. № 1 (291). С. 3–16. URL: [https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2023.01/innovation\\_01-2023\\_for-site-3-16.pdf](https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2023.01/innovation_01-2023_for-site-3-16.pdf) (дата обращения: 14.07.2025).
8. Шутова Т.А. Формирование экономического мышления у студентов инженерно-авиационных вузов // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskogo-myshleniya-u-studentov-inzhenerno-aviatsionnyh-vuzov> (дата обращения: 14.07.2025).

## REFERENCES

1. Konceptsiya tekhnologicheskogo razvitiya na period do 2030 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20 maya 2023 g. № 1315-r [Concept of Technological Development until 2030. Order of the Government of the Russian Federation of May 20, 2023 No. 1315-r]. Available at: <https://rospatent.gov.ru/content/uploadfiles/technological-2023.pdf> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
2. Korkocenko M.N. Obzor opredelenij kategorii "ekonomicheskoe myshlenie" v nauchnoj literature [Review of Definitions of the Category "Economic Thinking" in Scientific Literature]. *Theory and Practice of Social Development*. 2017. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-opredeleniy-kategorii-ekonomicheskoe-myshlenie-v-nauchnoy-literature> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
3. Pasport Programmy innovacionnogo razvitiya i tekhnologicheskoy modernizacii Goskorporacii "Rosatom" na period do 2030 goda [Passport of the Innovative Development and Technological Modernization Program of the State Corporation Rosatom for the period up to 2030]. Moscow, 2021. Available at: <https://www.rosatom.ru/upload/iblock/705/7057d872e3bcc6bd5ddcc636f32220c0.pdf> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.04 Programmnaaya inzheneriya [Federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 09.03.04 Software Engineering]. *Portal of federal state educational standards of higher education*. Available at: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090304\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090304_B_3_15062021.pdf) (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 12.04.01 Priborostroenie [Federal state educational standard of higher education – master's degree in the field of training 12.04.01 Instrument engineering]. *Portal of federal state educational standards of higher education*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-12-04-01-priborostroenie-957/> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya 15.05.01 Proektirovanie tekhnologicheskikh mashin i kompleksov (uroven' specialiteta). Prikaz Minobrnauki Rossii ot 28.10.2016 N 1343 [Federal state educational standard of higher education 15.05.01 Design of technological machines and complexes (specialist level). Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 28.10.2016 N 1343]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-15-05-01-proektirovanie-tehnologicheskikh-mashin-i-komplek-sov-uroven-specialiteta-1343/> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
7. Chemezov S.V., Koptev Yu.N., Volobuev N.A., Kashirin A.I. O Konceptii operezhayushchego innovacionnogo razvitiya i global'nogo tekhnologicheskogo prevoskhodstva GK "Rostekh" [On the Concept of Advanced Innovative Development and Global Technological Superiority of Rostec State Corporation]. *Innovative Russia. Problems and Experience*. 2023. No. 1 (291). P. 3–16. Available at: [https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2023.01/innovation\\_01-2023\\_for-site-3-16.pdf](https://maginnov.ru/assets/files/volumes/2023.01/innovation_01-2023_for-site-3-16.pdf) (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
8. Shutova T.A. Formirovanie ekonomicheskogo myshleniya u studentov inzhenerno-aviacionnyh vuzov [Formation of Economic Thinking among Students of Aviation Engineering Universities]. *Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*. 2016. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-ekonomicheskogo-myshleniya-u-studentov-inzhenerno-aviatsionnyh-vuzov> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 07.08.2025

Поступила после рецензирования: 15.09.2025

Поступила к публикации: 30.09.2025

Received: 07.08.2025

Revised: 15.09.2025

Accepted: 30.09.2025

**Захарова В.А.,**  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет



**ЗАХАРОВА ВЕРА АНАТОЛЬЕВНА**

Российская Федерация, город Пермь

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. Сфера научных интересов: педагогика начальной школы, воспитание младших школьников, формирование функциональной грамотности и регулятивных умений младших школьников, сравнительная педагогика, управление в системе образования, оценка качества образования, педагогическое образование. Автор более 100 опубликованных научных работ. SPIN-код: 2931-3171, Author ID: 3256956. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>. Электронная почта: [zaharova\\_va@pspu.ru](mailto:zaharova_va@pspu.ru)

**VERA A. ZAKHAROVA**

**Perm, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of Primary School Students, Perm State Humanitarian Pedagogical University. Research interests: primary school pedagogy, education of primary school students, development of functional literacy and regulatory skills of primary school students, comparative pedagogy, management in the education system, assessment of the quality of education, pedagogical education. Author of more than 100 published scientific works. SPIN-код: 2931-3171, Author ID: 3256956. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1647-4553>. E-mail address: [zaharova\\_va@pspu.ru](mailto:zaharova_va@pspu.ru)

## Положения деятельностного подхода, регламентирующие подготовку студентов педагогического вуза к формированию функциональной грамотности младших школьников\*

**Аннотация.** Цель статьи – рассмотреть положения деятельностного подхода, лежащие в основе подготовки будущих учителей начальной школы к формированию функциональной грамотности младших школьников. Статья подготовлена в методологии кросс-дисциплинарного исследования в предметных областях педагогики школы и профессиональной педагогики. Используются теоретические методы исследования: абстрагирование и конкретизация, сопоставление и систематизация, формализация и интерпретация. Представлено сопоставление трактовок деятельностного подхода в педагогике и психологии, в диссертационных работах, посвященных проблемам подготовки педагога к формированию функциональной грамотности школьников. Выделены положения деятельностного подхода, определяющие стратегию подготовки студентов к формированию функциональной грамотности обучающихся на уровне начального общего образования: учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста; выбор типологии заданий; необходимость обучения в зонах актуального и ближайшего развития младшего школьника и другие. Указаны основания для разработки заданий для будущих учителей с различной степенью детерминации действий студента со стороны преподавателя.

**Ключевые слова:** деятельностный подход, функциональная грамотность, педагогическое образование, начальное общее образование, общая педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика.

**Для цитирования:** Захарова В.А. Положения деятельностного подхода, регламентирующие подготовку студентов педагогического вуза к формированию функциональной грамотности младших школьников // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 79–86. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.079

\* Публикация подготовлена в рамках Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации (номер ОТГЕ-2025-0020) «Формирование готовности будущих учителей начальных классов к организации образовательного процесса, ориентированного на овладение младшими школьниками функциональной грамотностью».

**Abstract.** The purpose of this article is to identify the principles of the activity-based approach that underlie the preparation of future primary school teachers for the development of functional literacy in primary school students. The article has been prepared using the methodology of cross-disciplinary research in the subject areas of school pedagogy and professional pedagogy. The following theoretical research methods have been used: abstraction and concretization, comparison and systematization, formalization and interpretation. The article presents a comparison of interpretations of the activity-based approach in pedagogy and psychology, as well as in dissertations devoted to the problems of preparing teachers for the development of functional literacy in schoolchildren. The article highlights the principles of the activity-based approach that determine the strategy for preparing students for the development of functional literacy in primary general education: consideration of the age characteristics of primary school children; selection of task typologies; the need for teaching in the zones of actual and proximal development of primary school students, etc. The article also provides the grounds for developing tasks for future teachers with varying degrees of determination of student actions by the teacher.

**Keywords:** activity-based approach, functional literacy, pedagogical education, primary education, general pedagogy, school pedagogy, professional pedagogy.

**For citation:** Zakharova V.A. Provisions of the Activity-based Approach Regulating the Preparation of Students of a Pedagogical University for the Development of Functional Literacy in Primary School Students. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 79–86. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.079



Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

**Введение.** Актуальность исследования. Создание условий для формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов – требование, отраженное в обновленной редакции федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), введенное в 2021 году [17]. Оценка функциональной грамотности школьников ве-

дется в рамках национальных сопоставительных исследований, анализ образцов всероссийских проверочных работ показывает интеграцию контекста функциональной грамотности в их содержание. Появление нового планируемого образовательного результата в начальной школе требует целенаправленной подготовки учителя, которую следует начинать в педагогическом вузе.

Поиск путей решения проблемы подготовки студентов педагогического вуза к формированию функциональной грамотности обучающихся на уровне начального общего образования требует определения методологических подходов, которые могут стать фундаментом проведения исследования. Опираясь на современные научные публикации и нормативные документы в сфере образования, в качестве методологической основы проводимого нами исследования мы выделяем деятельностный подход, интерпретации которого разными учеными отличаются. Различие трактовок отражается в использовании в педагогике и психологии терминологических сочетаний: «системно-деятельностный», «когнитивно-деятельностный», «культурно-деятельностный», «мыследеятельностный» подход и др.

Отсутствие единой интерпретации ключевых положений деятельностного подхода и способов их приложения в качестве научного обоснования стратегии подготовки будущего учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся на уровне начального общего образования определяет актуальность проводимого нами исследования. Его цель состоит в выявлении положений деятельностного подхода, лежащих в основе формирования функци-

ональной грамотности младших школьников и подготовки студентов педагогического вуза к обеспечению достижения обучающимися начальной школы рассматриваемого нами образовательного результата.

*Методология и методы исследования.* Работа проводится согласно методологии междисциплинарного (кросс-дисциплинарного) исследования, что позволяет установить имеющиеся взаимосвязи предметных областей общей и профессиональной педагогики, предполагает обмен научных дисциплин фрагментами дисциплинарных матриц (закрытых структур элементов, используемых внутри каждой научной дисциплины) [15]. Выбор методологической тактики проведения исследования определяется необходимостью осмысления проблем формирования функциональной грамотности у школьников и подготовки педагогов к соответствующему направлению профессиональной деятельности. Кросс-дисциплинарная методология исследования задает структуру изложения результатов работы: анализ проблемы с позиций педагогики школы, профессиональной педагогики; рассмотрение исследуемого вопроса на уровне общей педагогики.

В соответствии с выбранной методологией *источниковая база исследования* включает публикации из области педагогики шко-

лы и профессиональной педагогики.

В ходе работы использовались следующие *теоретические методы исследования*: абстрагирование, конкретизация, сопоставление, систематизация, формализация и интерпретация научного знания из областей психологии, педагогики школы и профессиональной педагогики.

**Результаты исследования.** В рамках проводимой нами работы понятие «подход» используется в двух значениях: как методологический (исследовательский) (направление познания или основное положение исследования) и практический (способ организации образовательного процесса) инструмент [14, с. 117–121].

Рассмотрим варианты исследовательской и практической трактовки деятельностного подхода *в общей педагогике* на примере работ В.И. Андреева и Л.Г. Петерсон (см. Таблицу 1).

А.Г. Асмолов рассматривает системно-деятельностный подход как исследовательский, как исходное положение, «объяснительный принцип», включающий учет ведущих видов деятельности и субъектную позицию обучающегося [2].

Приведем также примеры практической и исследовательской трактовки деятельностного подхода в диссертационных работах, посвященных подготовке педагога к формированию функциональ-

ной грамотности обучающихся (см. Таблицу 2).

Сопоставление приведенных в Таблице 2 трактовок деятельностного подхода позволило выявить следующие различия:

- в исследовательской трактовке понятие «деятельностный подход» относится к процессу исследования и предполагает опору на соответствующие теоретические положения;
- в практической трактовке – к процессу внутришкольной методической работы и предполагает активность и субъектность учителя.

Исследования Е.В. Бахаревой и Е.П. Лебедевой выполнены в период, когда формирование функциональной грамотности не являлась обязательным результатом общего образования, посвящены подготовке к решению данной задачи действующего учителя, имеющего необходимый опыт, готового использовать свою профессиональную компетентность для поиска путей формирования функциональной грамотности школьников. В этой связи на основе данных работ не может быть найден ответ на вопрос о том, как подготовить студентов педагогического вуза (то есть того, кто не имеет профессионального опыта) к организации образовательного процесса, ориентированного на овладение обучающимися начальных классов функциональной грамотностью. Вместе с этим, могут быть

Таблица 1

### Примеры трактовок деятельностного подхода в публикациях по общей педагогике

Трактовка	Автор	
	В.И. Андреев	Л.Г. Петерсон
Направленность	Исследовательская – направляет исследование	Практическая – направляет деятельность учителя
Основное понятие	Методологический принцип деятельностного подхода	Системно-деятельностный подход
Содержание понятия	Стратегия учета в педагогических исследованиях характерных особенностей видов деятельности, которые учитель организует с учащимися [1, с. 28]	Организация образовательного процесса на основе «технологии деятельностного метода», благодаря которой ученик становится субъектом, приобретающим знание, а не получающим его в готовом виде от учителя [16]

## Примеры трактовок деятельностного подхода в работах по профессиональной педагогике

Объект сопоставления	Автор	
	Е.П. Лебедева [11]	Е.В. Бахарева [3]
Трактовка	Исследовательская – направляет исследование	Практическая – направляет процесс внутришкольной методической работы
Предмет исследования	Процесс повышения технологической компетентности учителя	Процесс развития профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы
Интерпретация деятельностного подхода	Интерпретация осуществляется на основе педагогической и психологической теорий деятельности. В процессе работы с учителем достигается изменение процессуальной ориентации образовательного процесса с формирующей на деятельностную (учитель отбирает и использует образовательные технологии, обеспечивающие деятельностный характер обучения школьников). Получает развитие профессиональное умение педагога оценивать качество собственной деятельности, а также деятельности обучающихся	В процессе внутришкольной методической работы реализуются принципы субъектности и активности учителя в инновационной деятельности, связанной с поиском путей формирования функциональной грамотности школьников. В структуре методической работы с учителем выделяется операционно-деятельностный компонент (кластерно-организационная технология профессионально-образовательной деятельности – самостоятельная работа на основе опыта коллег)

выделены некоторые положения деятельностного подхода, относящиеся к формированию функциональной грамотности младших школьников и процессу подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению соответствующего направления образовательной деятельности.

На основе исследовательской трактовки деятельностного подхода как исходной позиции в научном познании выделим положения данного подхода, значимые для понимания процесса овладения младшими школьниками функциональной грамотностью, представленные в:

1) *психологии*:

- о деятельности как способе отношения сообщества людей к условиям жизни, преобразении реальности [9, с. 413];
- об учебной работе школьников как учебной деятельности, определяющей переход от эмпирического к теоретическому мышлению [18, с. 32];
- о понятии как обобщенном способе действий в определенной об-

ласти, который составляет основу деятельностного содержания образования: «осваивая способы деятельности, стоящие за каждым из предметных понятий, школьник продвигается в освоении учебного материала» [18, с. 32];

- о видах учебной деятельности: учебно-исследовательская (квази-исследовательская учебная деятельность в научной школе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), воспроизводящая логику научного познания; учебно-проектная, подразумевающая применение полученных знаний, мотивирующая к их усвоению [4, с. 162–172];

- о формировании гипотетико-дедуктивного мышления младших школьников и уровне готовности осуществлять проектную деятельность;
- об обучении в зоне ближайшего развития как освоении научных (теоретических) понятий и соответствующих им способов действия обучающимися начальных классов совместно с учителем и сверстниками в процессе учебной деятельности [18, с. 32];

2) *педагогике*:

- о видах познавательной деятельности, положенных в основу заданий сопоставительных исследований образовательных результатов школьников (знание, применение, рассуждение) [10], и заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников (знание, применение, функциональность) [20].

Интерпретация положений деятельностного подхода применительно к формированию функциональной грамотности обучающихся начальной школы позволяет сформулировать тезисы:

- о функциональной грамотности как об образовательном результате, выходящем за пределы возрастных возможностей младших школьников в части заданий, требующих гипотетико-дедуктивного мышления (формируется с 12-летнего возраста), и о возможности его достижения за счет совмещения работы в зонах актуального и ближайшего развития обучающихся;
- о видах познавательной деятельности как основании для разработ-

ки типологии заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников (см. подробнее в [7; 19]).

В профессиональной педагогике представлены интерпретации деятельностного подхода как способ групповой мыследеятельности при разработке и проектировании нового; как сопряженных действий преподавателя и студентов, направляющих последних к саморазвитию [12]. Рассматривая процесс обучения в педагогическом вузе, мы принимаем за основу вторую точку зрения, в рамках которой студент рассматривается как субъект, индивидуально интерактивно воспринимающий цели и содержание образования, а педагог определяет меру детерминированности учебных действий обуча-

ющегося. Деятельностный подход рассматривается нами как синергетическая система с признаками единства и содержательной множественности технологий управления учебной деятельностью [13]. Детерминированность действий студента может быть различной:

- *высокая* – преподаватель максимально детально задает рамку действий обучающегося и содержание материала;
- *средняя* – преподаватель частично регламентирует рамки деятельности студента и предлагаемое для изучения содержание, предоставляя определенную свободу выбора;
- *низкая* – преподаватель в минимальной степени ограничивает рамки действий обучающихся и стимулирует их обращение к дополнительному содержанию.

На основании деятельностного подхода в профессиональной педагогике разработаны типы заданий для студентов педагогического вуза с различной степенью детерминированности деятельности обучающихся (см. подробнее в [6; 8]).

Соотнесем типологии заданий для обучающихся 1–4 классов и студентов педагогического вуза (см. Таблицу 3).

Сопоставление типов заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников и подготовки студентов педагогического вуза к соответствующему направлению профессиональной деятельности позволило выделить критерии, на основании которых, можно рассмотреть данные взаимосвязанные процессы.

Таблица 3

#### Типы заданий на формирование функциональной грамотности в педагогике школы и профессиональной педагогике

Критерии соотнесения	Педагогика школы	Профессиональная педагогика
Целевая аудитория	Младшие школьники	Студенты педагогического вуза
Цель	Формирование функциональной грамотности	Подготовка к формированию функциональной грамотности младших школьников
Решаемые задачи	Практические навыки применения знаний и умений в жизни	Профессиональные
Основания для классификации	Виды познавательной деятельности	Степень детерминированности деятельности студента со стороны преподавателя
Типы (уровни сложности) заданий	<i>Знание</i> – задания на воспроизведение фактических знаний и их использование в стандартных ситуациях	<i>Высокая степень детерминированности</i> – задания, актуализирующие материал изучаемого раздела ( <i>знание</i> )
	<i>Применение</i> – задания на применение знаний в определенных жизненных ситуациях, вариативные или измененные условия которых требуют осознания и анализа младшими школьниками	<i>Средняя степень детерминированности</i> – задания, требующие соотнесения знаний по разделу с практикой, описанной ситуацией, сопоставления различных трактовок понятия, классификаций ( <i>применение</i> )
	<i>Рассуждение</i> – задания на объяснение, обоснование, решение практических жизненных задач и проблем, выполняемые на уровне наглядно-образного (в ситуации определенности) или гипотетико-дедуктивного (в ситуации неопределенности) мышления	<i>Низкая степень детерминированности</i> – задания, предполагающие исследовательскую работу студентов с материалом раздела, на основе конкретных ситуаций, обращение к дополнительным источникам ( <i>рассуждение</i> )

**Заключение.** По итогам проведенной работы нами выделены положения деятельностного подхода как исходная позиция исследования проблемы подготовки будущих педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся младших классов.

*В области педагогики школы:*

- необходимость учета возрастных возможностей обучающихся начальной школы в осуществлении учебно-исследовательской и учебно-проектной деятельности (несформированность гипотетико-дедуктивного мышления и неготовность к самостоятельному осуществлению проектной деятельности);
- выделение типов заданий, направленных на решение практических жизненных задач, для младших школьников согласно

видам познавательной деятельности (знание, применение знаний в решении практических задач, рассуждение на основе операций наглядно-образного и гипотетико-дедуктивного мышления);

- организация обучения в зонах актуального и ближайшего развития с нарастанием степени самостоятельности выполнения заданий.

*В области профессиональной педагогики:*

- необходимость постепенного снижения степени детерминированности действий студента со стороны преподавателя при выполнении заданий разных типов: профессиональное знание, применение знаний в решении профессиональных задач, рассуждение в поиске решения профессиональных задач.

Исследование позволило систематизировать знания на уровне общей педагогики и показать взаимосвязь, черты сходства и различия трактовок деятельностного подхода применительно к проблеме формирования функциональной грамотности младших школьников и подготовки студентов педагогического вуза к организации образовательного процесса, ориентированного на овладение младшими школьниками функциональной грамотностью.

Настоящая статья отражает один из этапов исследования, продолжающий выполненные ранее работы [5] и предваряет готовящиеся нами научные публикации, учебные пособия для студентов педагогических вузов по дисциплинам предметно-методического блока.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
2. Асмолов А.Г. Блеск и нищета системно-деятельностного подхода // Деятельностный подход в образовании. М: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2018. С. 127-157.
3. Бахарева Е.В. Развитие профессиональной компетентности учителя по формированию функциональной грамотности учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 198 с.
4. Громыко Ю.В. Реанимация российской системы образования. Проблемы и возможности: Другая система координат и навигатор живого субъекта образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. 2019. № 1 (2). С. 162-181. DOI: 10.20948/future-2019-16
5. Егоров К.Б., Захарова В.А. Процедурные тексты в формировании и оценке функциональной грамотности в начальной школе // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2022. № 2. С. 116-123.
6. Захарова В.А. Младший школьник в образовательном процессе. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. 94 с.
7. Захарова В.А. Соотнесение понятия «функциональная грамотность» с зонами актуального и ближайшего развития младшего школьника // Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. С. 54-60.
8. Захарова В.А., Безукладников К.Э. Типология заданий для формирования функциональной грамотности в подготовке учителя английского языка и начальных классов // Язык и культура. 2022. № 60. С. 156-175. DOI: 10.17223/19996195/60/9
9. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Издательство ПСГТУ, 2014. 432 с.
10. Ковалева Г.С., Краснянская К.А., Пентин А.Ю., Садовщикова О.И. Какие новые результаты получены в рамках международного исследования TIMSS-2019 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5(79). С. 98-123.
11. Лебедева Е.П. Технологическая компетентность учителя в формировании функциональной грамотности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2012. 242 с.
12. Левина М.М. Деятельностный подход как методологический принцип управления образовательным процессом студентов // Педагогическое образование и наука. 2009. № 2. С. 4-13.
13. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высшей педагогической учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.
14. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: Либроком, 2013. 208 с.
15. Орехов А.М. Междисциплинарный синтез и социально-гуманитарные науки: к вопросу о прояснении некоторых концептов и векторов исследования // Социум и власть. 2018. № 3 (71). С. 91-97.

## ПОЛОЖЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА, РЕГЛАМЕНТИРУЮЩИЕ ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

16. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Построение системы непрерывного образования: методологический потенциал системно-деятельностного подхода // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2022. № 1 (82). С. 5–12. DOI: 10.51904/2306-8329\_2022\_82\_1\_5
17. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» / Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 25.08.2025).
18. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // *Культурно-историческая психология*. 2022. Т. 18, № 1. С. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103
19. Сборник заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников. 4 класс: учебно-методическое пособие / сост. И.Н. Власова, В.А. Захарова [и др.], под общ. ред. М.А. Худяковой. Пермь: ПГГПУ, 2022. 268 с.
20. Тимофеева Л.Л., Бутримова И.В. Конструирование заданий, нацеленных на формирование у младших школьников основ функциональной грамотности // *Начальное образование*. 2023. № 5. С. 11–18.

## REFERENCES

1. Andreev V.I. *Pedagogika [Pedagogy]*. Kazan: Centr innovac. tehnologij, 2000. 608 p. (in Russian).
2. Asmolov A.G. Blesk i nishheta sistemno-dejatel'nostnogo podhoda [The brilliance and misery of the system-activity approach]. *Dejatel'nostnyj podhod v obrazovanii*. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo sodejstvija nauchnoj i tvorcheskoy intelligencii v integracii mirovoj kul'tury "Avtorskij Klub", 2018. P. 127–157. (in Russian).
3. Bakhareva E.V. Razvitie professional'noj kompetentnosti uchitelja po formirovaniju funkcional'noj gramotnosti uchashihhsja osnovnoj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk [Development of professional competence of a teacher in the formation of functional literacy of students in basic school. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2009. 198 p. (in Russian).
4. Gromyko Ju.V. Reanimacija rossijskoj sistemy obrazovanija. Problemy i vozmozhnosti. Drugaja sistema koordinat i navigator zhivogo sub#ekta obrazovanija [Resuscitation of the Russian education system. Challenges and opportunities: another coordinate system and navigation system of the living education subject]. *Designing the Future: Challenges of Digital Reality*. 2019. No. 1 (2). P. 162–181. (in Russian). DOI: 10.20948/future-2019-16
5. Egorov K.B., Zaharova V.A. Procedurnye teksty v formirovanii i ocenke funkcional'noj gramotnosti v nachal'noj shkole [Procedural texts in the formation and assessment of functional literacy in the primary school]. *IKBFU's Vestnik. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology*. 2022. No. 2. P. 116–123. (in Russian).
6. Zaharova V.A. Mladshij shkol'nik v obrazovatel'nom processe [Junior school student in the educational process]. Perm: Perm State humanitarian pedagogical university, 2021. 94 p. (in Russian).
7. Zaharova V.A. Sootnesenie ponjatija "funkcional'naja gramotnost'" s zonami aktual'nogo i blizhajshego razvitija mladshego shkol'nika [Correlating the concept of "functional literacy" with the zones of actual and proximal development of a primary school student]. *Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovanija funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollektivnaja monografija*. Perm': Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2021. P. 54–60. (in Russian).
8. Zakharova V.A., Bezukladnikov K.E. Tipologiya zadanij dlya formirovaniya funkcional'noj gramotnosti v podgotovke uchitelya anglijskogo yazyka i nachal'nyh klassov [Tasks typology for the formation of functional literacy in the process of an English and primary school teacher training]. *Language and Culture*. 2022. No. 60. P. 156–175. (in Russian). DOI: 10.17223/19996195/60/9
9. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psihologija obrazovanija cheloveka: stanovlenie sub''ektnosti v obrazovatel'nyh procesсах [Psychology of human education: formation of subjectivity in educational processes:]. Moscow: Izdatel'stvo PSGTU, 2014. 432 p. (in Russian).
10. Kovaleva G.S., Krasnjanskaja K.A., Pentin A.Ju., Sadovshhikova O.I. Kakie novye rezul'taty polucheny v ramkah mezhdunarodnogo issledovanija TIMSS-2019 [What new results were obtained in the framework of the international study TIMSS-2019]. *Domestic and foreign pedagogy*. 2021. Vol. 2, No. 5 (79). P. 98–123. (in Russian).
11. Lebedeva E.P. Tehnologicheskaja kompetentnost' uchitelja v formirovanii funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk [Technological competence of a teacher in the formation of functional literacy of younger students. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Kemerovo, 2012. 242 p. (in Russian).
12. Levina M.M. Dejatel'nostnyj podhod kak metodologicheskij princip upravlenija obrazovatel'nym processom studentov [Activity approach as methodological principle of student's educational process management]. *Pedagogical education and science*. 2009. No. 2. P. 4–13. (in Russian).
13. Levina M.M. Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija [Technologies of professional pedagogical education]. Moscow: Akademija, 2001. 272 p. (in Russian).
14. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologija: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij [Methodology: vocabulary of the system of basic concepts]. Moscow: Librokom, 2013. 208 p. (in Russian).
15. Orehov A.M. Mezhdisciplinarnyj sintez i social'no-gumanitarnye nauki: k voprosu o projasnenii nekotoryh konceptov i vektorov issledovanija [Interdisciplinary synthesis and social-humanitarian sciences: on the question of clearing some concepts and vectors of research]. *Society and power*. 2018. No. 3 (71). P. 91–97. (in Russian).
16. Peterson L.G., Kubysheva M.A. Postroenie sistemy nepreryvnogo obrazovanija: metodologicheskij potencial sistemno-dejatel'nostnogo podhoda [Building a system of continuous education: the methodological potential of the system-activity approach]. *Municipal education: innovations and experiment*. 2022. No. 1 (82). P. 5–12. (in Russian). DOI: [http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329\\_2022\\_82\\_1\\_515](http://dx.doi.org/10.51904/2306-8329_2022_82_1_515)

17. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 286 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartar nachal'nogo obshhego obrazovanija” [Order of the Minister of Education of the Russian Federation of 31.05.2021 No. 286 “On approval of the federal state educational standard for basic general education”]. *Garant.ru*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (date of the Application: 25.08.2025). (in Russian).
18. Rubcov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaja dejatel'nost' kak zona blizhajshego razvitija refleksivnyh i kommunikativnyh sposobnostej detej 6–10 let [Learning Activity as The Zone of Proximal Development of Reflexive and Communicative Abilities of Children Aged 6–10 Year]. *Cultural-Historical Psychology*. 2022. Vol. 18, No. 1. P. 28–40. (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2022180103
19. Sbornik zadanij dlja formirovanija funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov. 4 klass [Collection of tasks for developing functional literacy in primary school students. 4th grade: teaching aid]. Sost. I.N. Vlasova, V.A. Zaharova [et al.], ed. M.A. Hudjakovoj. Perm': PGGPU, 2022. 268 p. (in Russian).
20. Timofeeva L.L., Butrimova I.V. Konstruirovanie zadanij, nacelennyh na formirovanie u mladshih shkol'nikov osnov funkcional'noj gramotnosti [Designing tasks aimed at developing the fundamentals of functional literacy in primary school-children]. *Primary education*. 2023. No. 5. P. 11–18. (in Russian).

Поступила в редакцию: 01.09.2025

Поступила после рецензирования: 29.09.2025

Поступила к публикации: 09.10.2025

Received: 01.09.2025

Revised: 29.09.2025

Accepted: 09.10.2025

*Кохужева Р.Б.,*

*Майкопский государственный технологический университет*



**КОХУЖЕВА РИММА БАТЫРБИЕВНА**

**Российская Федерация, город Майкоп**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры нефтегазового дела и энергетики, Майкопский государственный технологический университет. Сфера научных интересов: теория и методика обучения математике, методология и технология профессионального образования. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: rimma\_21\_09@mail.ru

**RIMMA B. KOKHUZHEVA**

**Maikop, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Oil and Gas Engineering and Energy, Maikop State Technological University. Research interests: theory and methods of teaching mathematics, methodology and technology of vocational education. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: rimma\_21\_09@mail.ru

## Реализация модели академического тьюторства «равный – равному» в техническом вузе

**Аннотация.** Актуальность проблемы обоснована по итогам анализа работ по теме исследования, трудностей адаптации студентов первого курса технического вуза. Показана важность применения в вузе модели тьюторства «равный – равному», рассмотрен ее потенциал в решении имеющихся у студентов проблем. Выявлены условия продуктивности академического наставничества по данной модели. Представлены ключевые направления ее реализации: академическая поддержка, карьерное консультирование, развитие «мягких навыков», создание студенческого сообщества. Выделены преимущества модели для технического вуза, участников процесса.

**Ключевые слова:** тьюторство, технический вуз, модель тьюторства «равный – равному», условия продуктивности академического наставничества.

**Для цитирования:** Кохужева Р.Б. Реализация модели академического тьюторства «равный – равному» в техническом вузе // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 87–91. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.087

**Abstract.** The relevance of this problem is substantiated by an analysis of related studies and the adaptation challenges of first-year students at a technical university. The importance of using the peer tutoring model at the university is demonstrated, and its potential for addressing students' challenges is explored. The conditions for the effectiveness of academic mentoring using this model are identified. Key areas for its implementation are presented: academic support, career counseling, soft skills development, and the creation of a student community. The advantages of the model for the technical university and its participants are highlighted.

**Keywords:** tutoring, technical university, peer tutoring model, conditions for the effectiveness of academic mentoring.

**For citation:** Kokhuzheva R.B. Implementation of the Peer-to-Peer Academic Tutoring Model in a Technical University. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 87–91. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.087



Майкопский государственный технологический университет

**Введение.** Актуальность исследования вопросов организации тьюторства в вузе связана с тем, что оно является ответом на системные проблемы современных обучающихся. Среди них: необходимость обеспечения адаптации студентов и профилактики отчисления, развития «мягких навыков», перехода от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», подготовки к нелинейной карьере, индивидуализации образования на основе актуальных запросов (обучающихся, рынка труда, работодателей), обучения и воспитания в условиях цифровизации образования.

Возможности института тьюторства в преодолении обозначенных выше и других проблем определяют исследовательский интерес к его разностороннему изучению. Отечественными и зарубежными учеными рассмотрена история тьюторства, его различные форматы и варианты организации (Л.В. Бендова, Г.М. Беспалова, И.Б. Ворожцова, С.И. Змеев, Т.М. Ковалева, Е.Б. Колосова, А.Г. Чернявская и др.), функциональные модели

сопровождения тьютором индивидуальных образовательных траекторий (Н.В. Рыбалкина). Раскрыты вопросы тьюторского сопровождения развития одаренных детей (Е.А. Александрова), его применения в системе дополнительного (Е.Б. Колосова) и дистанционного (Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, С.А. Щенников), общего и профессионального (Г.Н. Беспалова, В.Г. Богин, Л.М. Долгова, Т.М. Ковалёва, Б.А. Суханова, М.П. Черемных и др.) образования.

Анализ научной литературы показал, что наименее изученным направлением тьюторских практик является тьюторство по модели «равный – равному», применяемой в вузе. Нераскрытость потенциала данного перспективного направления определяет *актуальность* проводимой нами работы. *Цель данной статьи* – представить комплексное описание модели академического наставничества «равный – равному».

Для ее достижения нами решались следующие задачи:

- обосновать важность применения в вузе модели тьюторства «равный – равному»;

- рассмотреть ее потенциал для решения имеющихся у студентов проблем;

- выявить условия продуктивности академического наставничества по модели «равный – равному».

**Важность применения в вузе модели тьюторства «равный – равному».** Ориентация современной системы высшего образования на персонализацию подготовки будущих специалистов и их адаптацию к современным требованиям рынка труда способствовала развитию наставничества. Одним из направлений реализации наставничества в вузах стало создание института тьюторства.

На основе работ Л.М. Долговой, Т.М. Ковалёвой, О.В. Плахотник, И.Д. Проскуровской, А.А. Попова, Н.В. Чирковой сформировалось представление о тьюторе как «антропологике, режиссере конкретной и уникальной жизни личности, функция которого состоит не в выработке технологических приемов, а в обнаружении точек роста отдельного обучающегося» [цит. по: 1, с. 4].

В настоящее время в российских вузах чаще всего встречается четыре основных направления тьюторских практик:

- тьютор помогает в социализации и адаптации первокурсников;
- тьютор поддерживает студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья;
- тьютор помогает иностранным обучающимся;
- тьюторство осуществляется по модели «равный – равному» (peer-to-peer) студентами старших курсов [2].

Роль подобной модели определяется тем, что в первый год обучения в техническом вузе у обучающихся часто возникают серьезные трудности. Анализ исследований, посвященных адаптации первокурсников в техническом вузе (А.П. Авдеева, Н.Н. Дарьенкова, М.М. Колокольцев, Е.В. Новичихина, А.В. Овчинников, Е.В. Романова, Ю.А. Сафонова, И.Ю. Стар-

чикова, Е.А. Суслова, Н.А. Ульянова, Е.С. Шакурова, М.А. Шестова, В.Н. Шляпников), позволил выявить ряд академических проблем, с которыми сталкиваются новобранцы университетов.

Школьные программы и методы обучения сильно отличаются от вузовских. Объем содержания, осваиваемый в школе за годы, в вузе изучают за несколько лекций. Существенно меняется глубина погружения в содержание учебных предметов и соответствующих наук, прежде всего, математики и физики. Такие предметы, как математический анализ, аналитическая геометрия, линейная алгебра и общая физика часто становятся «фильтрами», определяющими «отсев» неподготовленных и (или) немотивированных студентов. Выполнение лабораторных работ, расчетных задач, заданий по черчению занимает много времени, требует значительных усилий.

Объем домашних заданий и самостоятельной работы в разы превышает школьный. В отсутствие системы тайм-менеджмента и внешней организационной поддержки обучающиеся не успевают решить все поставленные задачи. Неумение конспектировать материал лекций, активно работать в ходе практических и семинарских занятий, восполнять пробелы, возникающие из-за пропуска лекций, приводят к неуспешности студента.

Традиционные формы поддержки, ориентированные на тьюторскую деятельность преподавателей, не всегда возможны по причине высокой занятости педагогов и могут быть не эффективны в силу существования определенного психологического барьера. В этой связи более продуктивной является модель тьюторства, основанная на привлечении старшекурсников для реализации комплексной системы наставничества, выстроенной сверстником для сверстника.

В Таблице представлены основные направления поддержки студентов младших курсов в рамках реализации модели «равный – равному».

**Потенциал для решения имеющихся у студентов проблем модели «равный – равному»** определяется рядом положений:

- *эффект близости по возрасту и доверия*: старшекурсник, относительно недавно преодолевший трудности адаптации, говорит с первокурсниками на одном языке. Он воспринимается не как строгий оценщик, а как старший товарищ, что снижает страх задать «глупый» вопрос;
- *актуальность объяснений*: тьютор помнит, какие именно темы вызывают наибольшие сложности, может предложить объяснение через призму собственного опыта, используя понятные аналогии и примеры;

• *мотивирующий пример*: успешный старшекурсник – это доказательство того, что все трудности преодолимы, его история успеха служит мощным стимулом для младших студентов.

Для первокурсников рассматриваемый нами формат тьюторства способствует снижению стресса и более успешной адаптации, так как появление «своего» наставника помогает быстрее влиться в университетскую среду. Регулярные занятия в малых группах позволяют успешно изучить сложные темы, ликвидировать пробелы в знаниях, подготовиться к экзаменам. Тьюторские сессии часто становятся «точкой притяжения» для мини-сообществ студентов, которые вместе учатся и поддерживают друг друга.

Для старшекурсников тьюторская деятельность также имеет ряд преимуществ:

- способствует более глубокому пониманию предмета, так как необходимость объяснить другому требует досконально разобраться в материале;
- обеспечивает развитие «мягких навыков» (soft skills), коммуникативных способностей, лидерских качеств, ответственности, терпения и умения работать в команде;
- позволяет улучшить карьерные перспективы: официальный статус тьютора, благодарности и рекомендации от вуза становятся весомым пунктом в резюме;

Таблица

Направления реализации модели «равный – равному» в вузе

Направление поддержки	Краткое описание практики
Адаптация первокурсников	Старшекурсники помогают первокурсникам освоиться в вузе: знакомят с его инфраструктурой, правилами, сопровождают в помещениях университета
Академическое тьюторство	Тьюторы оказывают помощь в написании и анализе академических работ (эссе, исследования), подготовке к экзаменам, восполнении пробелов в знаниях
Карьерное консультирование	Старшие помогают в составлении резюме, подготовке к собеседованиям, определении карьерной стратегии и осознании своих навыков
Развитие мягких навыков	Проведение тренингов, мастер-классов, включение в выполнение проектных заданий с последующей рефлексией
Создание сообщества	Формирование поддерживающей среды и профессионального сообщества, в котором первокурсники могут открыто обсуждать трудности

- сопровождается материальным стимулированием: во многих вузах тьюторская деятельность является оплачиваемой.

Еще одно преимущество тьюторской модели «равный – равному» состоит в том, что ее реализация позволяет снизить нагрузку на преподавательский состав, обеспечивая тем самым возможность для осуществления научной деятельности, работы с одаренными и наиболее мотивированными студентами.

**Условия продуктивности академического наставничества по модели «равны – равному»** можно объединить в несколько категорий, связанных с:

- отбором и подготовкой тьюторов;
- используемыми формами их деятельности;
- мотивацией и контролем работы тьюторов.

Рассмотрим каждую из выделенных нами групп.

*Отбор и подготовка тьюторов.* Критериями отбора должны стать желание помогать, коммуникабельность, стрессоустойчивость, а не только высокий средний балл (от 4,5). В рекомендациях по выбору тьюторов, разработанных в Мичиганском университете, выделены следующие критерии – характеристики наставника:

- способность с пониманием относиться к точке зрения подопечного;
- умение помочь ему понять свои потребности, стимулировать его активное участие в отношениях с тьютором;
- умение общаться и слушать, предоставлять конструктивную обратную связь, включающую критику и похвалу, уточнение взаимных ожиданий от отношений, четкие лаконичные комментарии;
- умение выстраивать уникальные продуктивные доверительные отношения, основанные на сильных сторонах наставника и потребностях подопечного;
- умение определять и согласовывать с партнером краткосрочные и долгосрочные цели и результаты;

- навыки определения границ собственных компетенций и поиска консультантов для подопечного за их пределами;

- навыки коррекции взаимоотношений, ожиданий, стратегий взаимодействия;

- знание необходимых педагогических, психологических основ тьюторской деятельности [3].

*Разнообразие используемых форм деятельности тьюторов* позволяет повысить эффективность решения проблем подопечных. Можно выделить следующие форматы взаимодействия:

- регулярные групповые занятия: помощь в освоении изучаемого учебного материала, подготовке к контрольным работам;
- индивидуальные консультации: точечная работа с конкретными проблемами;
- «мастермайнд» и дискуссионные клубы: решение нестандартных задач, обсуждение связи предметов с будущей профессией;
- онлайн-поддержка: создание чатов и (или) форумов для оперативного реагирования на возникающие проблемы.

*Мотивация деятельности тьюторов и контроль ее результатов* могут осуществляться путем:

- реализации системы оплаты данной работы или предоставления баллов (credits), выдачи сертификатов, грамот, номинации на стипендии;
- регулярного получения обратной связи от студентов и курирующих учебные группы преподавателей для оценки эффективности работы тьюторов.

Перспективными направлениями развития академического наставничества по модели «равный – равному» являются создание единого методологического центра тьюторства в вузе, распространение программ наставничества на дисциплины, вызывающие у студентов наибольшие трудности в освоении, проведение ежегодных конференций для обмена опытом между тьюторами.

**Выводы.** Изучение эффективных моделей, технологий, компетенций тьюторов и барьеров на пути внедрения тьюторства необходимо для того, чтобы высшее образование могло выполнить свою главную задачу – подготовить конкурентоспособного, адаптивного, мотивированного и самообучающегося специалиста, способного строить свою жизнь в быстро меняющемся мире.

Реализация модели тьюторства «равный – равному» помогает студентам младших курсов не только освоить учебную программу, но и научиться учиться: самостоятельно ставить образовательные цели, искать ресурсы, выстраивать индивидуальную траекторию развития. Таким образом формируется ключевая компетенция для непрерывного образования. Тьютор работает с индивидуальным образовательным запросом подопечного, помогает ему осознать, чего он хочет достичь и что ему для этого необходимо. Это превращает первокурсника из пассивного объекта обучения в активного субъекта своей образовательной деятельности.

Наставник, близкий по возрасту к обучающемуся, эффективно выступает навигатором в образовательном (в том числе цифровом) пространстве, помогая отбирать релевантные и качественные ресурсы, структурировать информацию и эффективно ее использовать для достижения своих целей. В процессе тьюторского сопровождения (обсуждение целей, рефлексия, проектная деятельность) обеспечивается развитие «мягких навыков». Близкий по возрасту тьютор является помощником в адаптации, «проводником» по университетской жизни, помогает справиться с академическими и психологическими трудностями, интегрироваться в новую среду, что напрямую снижает риски отчисления. Старшекурсник, находясь на этапе профессионального

самоопределения, помогает младшим проектировать свою профессиональную и образовательную траекторию, которая может быть гибкой и многовариантной, учит их быть мобильными и адаптивными в условиях постоянного изменения рынка труда. Таким образом тьюторство по модели «равный – равному» является эффективным инструментом для решения проблем первокурсников, повышения эффективности высшего образования, решения им его основных задач.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Махов А.П. Научно-практические основы формирования тьюторской позиции педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012. 25 с.
2. Тьюторство – это то, что каждый вуз понимает по-своему? Сост. Т.И. Боровкова / Межрегиональная Тьюторская Ассоциация. URL: [https://thetutor.ru/direction\\_of\\_activity/vysshee-obrazovanie/tjutorstvo-jeto-to-chto-kazhdyy-vuz-ponimaet-po-svoemu/](https://thetutor.ru/direction_of_activity/vysshee-obrazovanie/tjutorstvo-jeto-to-chto-kazhdyy-vuz-ponimaet-po-svoemu/) (дата обращения: 01.09.2025).
3. Best Practices for Mentors and Mentees in Academic Settings / Michigan State University. Office of Faculty and Academic Staff Development. URL: <https://ofasd.msu.edu/mentoring/best-practices-for-mentors-and-mentees-in-academic-settings/> (дата обращения: 01.09.2025).

---

## REFERENCES

1. Mahov A.P. Nauchno-prakticheskie osnovy formirovaniya t'yutorskoj pozicii pedagoga: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Scientific and Practical Foundations for Developing a Teacher's Tutoring Position. Extended Abstract of Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Nizhny Novgorod, 2012. 25 p. (in Russian).
2. T'yutorstvo – eto to, chto kazhdyy vuz ponimaet po-svoemu? Sost. T.I. Borovkova [Is Tutoring Something Each University Understands in Its Own Way? Comp. T.I. Borovkova]. *Interregional Tutoring Association*. Available at: [https://thetutor.ru/direction\\_of\\_activity/vysshee-obrazovanie/tjutorstvo-jeto-to-chto-kazhdyy-vuz-ponimaet-po-svoemu/](https://thetutor.ru/direction_of_activity/vysshee-obrazovanie/tjutorstvo-jeto-to-chto-kazhdyy-vuz-ponimaet-po-svoemu/) (date of the Application: 01.09.2025). (in Russian).
3. Best Practices for Mentors and Mentees in Academic Settings. *Michigan State University. Office of Faculty and Academic Staff Development*. Available at: <https://ofasd.msu.edu/mentoring/best-practices-for-mentors-and-mentees-in-academic-settings/> (date of the Application: 01.09.2025).

Поступила в редакцию: 05.09.2025

Поступила после рецензирования: 29.09.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 05.09.2025

Revised: 29.09.2025

Accepted: 13.10.2025

**Мустафаев Р.К.,**

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова*



**МУСТАФАЕВ РУСТАМ КАМАЛОВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры иностранных языков № 1, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова. Сфера научных интересов: качество образования, наставничество и критерии конкурентоспособности в системе образования, усовершенствование методологии и технологий высшего образования. Автор трех опубликованных научных работ. Электронная почта: m333mm95@gmail.com

**RUSTAM K. MUSTAFAEV**

**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Department of Foreign Languages No. 1, Plekhanov Russian University of Economics. Research interests: quality of education, mentoring and criteria of competitiveness in the education system, improvement of methodology and technologies of higher education. Author of three published scientific works. E-mail address: m333mm95@gmail.com

# Цифровое наставничество как инновационное направление сопровождения студентов в образовательной среде вуза

**Аннотация.** Обозначена социальная роль и значимость наставничества в условиях цифровизации, цифрового наставничества как новой педагогической практики, интегрирующей возможности информационно-коммуникационных технологий с традиционными формами сопровождения студентов. Представлены результаты теоретического этапа исследования. Рассмотрены различные трактовки понятия «цифровое наставничество» и синонимичных терминов («электронное наставничество», «онлайн наставничество», «удаленное наставничество», «виртуальное наставничество»). В качестве рабочего выбрано определение цифрового наставничества как части целостной образовательной среды, в которой педагогическое взаимодействие строится с использованием цифровых сервисов и платформ. Выделены отличительные черты цифрового формата наставничества, используемые при его реализации цифровые инструменты, его недостатки и ограничения. Делается вывод о том, что цифровое наставничество является перспективным форматом взаимодействия участников образовательных отношений при условии его институционализации, подготовки наставников к использованию цифровых инструментов.

**Ключевые слова:** цифровое наставничество, образовательная среда вуза, сопровождение студентов.

**Для цитирования:** Мустафаев Р.К. Цифровое наставничество как инновационное направление сопровождения студентов в образовательной среде вуза // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 92–97. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.092

**Abstract.** This article explores the social role and significance of mentoring in the context of digitalization, exploring digital mentoring as a new pedagogical practice that integrates the capabilities of information and communication technologies with traditional forms of student support. The results of the theoretical phase of the study are presented. Various interpretations of the concept of “digital mentoring” and synonymous terms (“e-mentoring”, “online mentoring”, “remote mentoring”, and “virtual mentoring”) are considered. A working definition of digital mentoring is chosen: as part of a holistic educational environment in which pedagogical interaction is built using digital services and platforms. The distinctive features of the digital mentoring format, the digital tools used in its implementation, and its shortcomings and limitations are highlighted. It is concluded that digital mentoring offers a promising format for interaction between participants in educational relationships, provided it is institutionalized and mentors are trained to use digital tools.

**Keywords:** digital mentoring, university educational environment, student support.

**For citation:** Mustafaev R.K. Digital Mentoring as an Innovative Way to Support Students in the University Educational Environment. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 92–97. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.092

**Введение.** Цифровая трансформация высшего образования стала одним из ключевых факторов, определяющих развитие современной педагогики. Переход к онлайн и смешанным форматам обучения, внедрение электронных образовательных платформ и цифровых сервисов сопровождения студентов существенно изменили традиционные формы взаимодействия в вузах. В этих условиях наставничество вступает в новый этап своего развития, повышается его социальная роль и значимость [13]. Особую актуальность приобретает развитие цифрового наставничества как инструмента, позволяющего обеспечить постоянное сопровождение обучающихся, повысить доступность педагогической поддержки и персонализировать образовательные траектории.

Цифровое наставничество формируется как новая педагогическая практика, интегрирующая возможности информационно-коммуникационных технологий с традиционными формами сопровождения студентов. Оно открывает широкие перспективы для персонализации образовательных траекторий, повышения доступности помощи и включенности студентов в образовательный процесс [9, с. 46–47].

Обращение к проблеме цифрового наставничества обусловлено объективной необходимостью трансформации традиционных форм педагогического взаимодействия в условиях цифровизации образования. Распространению прогрессивной идеи внедрения цифрового наставничества в образовательную среду вуза на сегодняшний день препятствует ряд обстоятельств:

- отсутствие в теории и практике высшего образования единого понимания термина «цифровое наставничество»;
- неразработанность научно обоснованных подходов к внедрению цифрового наставничества в образовательную практику;



*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова*

- недостаточная цифровая компетентность наставников.

Наличие данных проблем, необходимость их разрешения на фоне отсутствия комплексных научных работ по вопросам инкорпорирования наставничества в цифровую образовательную среду вуза определяют актуальность исследований, посвященных изучению потенциала цифрового наставничества как инновационного направления сопровождения студентов в образовательной среде вуза.

Цель данной статьи – представить результаты этапа исследования, посвященного описанию его ключевых понятий, теоретико-методологических основ, анализу возможностей и ограничений цифрового наставничества в вузах.

В статье представлены итоги решения следующих задач исследования:

- на основе анализа научной литературы представить рабочее определение понятия «цифровое наставничество»;
- выявить существенные отличия данного формата сопровождения обучающихся вузов от традиционных вариантов наставничества;

- выделить используемые в рамках цифрового наставничества цифровые инструменты, их преимущества и ограничения;
- обозначить проблемы и риски использования практики цифрового наставничества в вузах.

Методологическую основу исследования составили системный, личностно ориентированный и компетентностный подходы. Системный подход позволил рассмотреть цифровое наставничество как часть целостной образовательной среды. Личностно ориентированный подход обеспечивает сохранение индивидуального характера наставнического взаимодействия в условиях цифровизации [1, с. 104–106], направляет поиск баланса между технологизацией сопровождения и его персонализированной направленностью. Компетентностный подход предполагает рассмотрение цифрового наставничества как механизма формирования у студентов универсальных и профессиональных компетенций, цифровой грамотности и способности к самообучению. Выбранная методология обеспечила комплексный характер

исследования, позволивший рассмотреть цифровое наставничество как педагогическую инновацию, сочетающую традиционные механизмы сопровождения студентов и возможности цифровой образовательной среды.

Теоретическую базу исследования составили работы отечественных и зарубежных авторов, анализирующих трансформацию педагогических практик в цифровой среде (Е.В. Андреева, В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев), изменение феномена наставничества под влиянием информационных и цифровых преобразований (О. Chigisheva, А. Dmitrova, Е. Soltovets), применение цифровых инструментов наставничества (Н.Л. Гончарова), институциональные рамки цифрового наставничества (С.В. Паньшина), современные подходы к цифровому сопровождению студентов и основные модели цифрового наставничества (Н.А. Журавлёва), общие тенденции и различия в применении цифровых технологий в вузах разных стран (Е.В. Морозова), преимущества и ограничения цифрового наставничества (В.А. Ларионова), перспективы развития института наставничества в условиях цифровизации (С.В. Паньшина).

Для решения поставленных задач были применены следующие теоретические методы исследования:

- анализ нормативно-правовой базы высшего образования, научной литературы, сравнение отечественного и зарубежного опыта цифрового наставничества, обобщение эмпирических данных;
- методы интерпретации и прогнозирования, которые использовались для выработки рекомендаций по интеграции цифрового наставничества в систему сопровождения студентов и определения перспектив его развития в условиях цифровизации.

Источниковая база исследования: федеральные государственные образовательные стандарты высшего

образования (ФГОС ВО 3++), стратегические документы, регламентирующие процессы цифровизации образования (ОЕСД «Образование 2030»), научная литература, статистические данные.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении цифрового наставничества как элемента системы цифровой образовательной среды вуза, ориентированного на поддержку процессов адаптации и профессионализации студентов. Такой подход позволяет рассматривать наставничество одновременно как педагогическую технологию, средство психологической поддержки и инструмент формирования универсальных компетенций.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы при разработке программ подготовки наставников в вузах, создании локальных регламентов цифрового наставничества. Интеграция цифровых форм сопровождения в стратегию развития университетов позволит повысить уровень академической успеваемости, удовлетворенности студентов образовательной средой и снизить риски дезадаптации.

**Результаты теоретического этапа исследования.** Как отмечалось выше, в литературе встречаются различные трактовки понятия «цифровое наставничество». В качестве синонимичных используются словосочетания «цифровое наставничество», «электронное наставничество» (Е.С. Балашова), «онлайн наставничество» (Н.Л. Гончарова), «удаленное наставничество», «виртуальное наставничество» (Р.А. Гардымова, Г.И. Дорофеева, Н.А. Плутова, О.В. Решетняк). Отмечается, что данный вид наставничества имеет выраженный потенциал для повышения эффективности взаимодействия между наставниками и подопечными. Онлайн-наставничество зачастую связывается с появлением

специализированных сайтов, мобильных приложений или цифровых наставников (Digital Mentor) как интеллектуальных систем, основанных на технологиях искусственного интеллекта, помогающих обучающимся, сотрудникам компаний осваивать новые навыки, адаптироваться, получать своевременную поддержку. Онлайн-наставничество определяется как процесс, в котором электронные средства используются в качестве основного канала связи между наставником и подопечным [14].

Виртуальное (дистанционное) наставничество – это процесс удаленной передачи знаний и навыков наставника с использованием цифровых технологий, позволяющих ему и наставляемому не встречаться «лицом к лицу», территориально находиться в любом месте [10, с. 4].

Т.А. Бороненко, И.Р. Тагариева, Д.Р. Фатхулова, В.С. Федотова рассматривают цифровое наставничество как средство развития цифровой грамотности школьников и метод их адаптации к цифровой среде. Авторы определяют цифровое наставничество как «метод подготовки молодежи к использованию цифровых технологий в обучении и повседневной деятельности, основанный на демонстрации положительного опыта и имеющий обратную связь [3, с. 35–36].

Анализ научной литературы позволил нам выбрать рабочее определение цифрового наставничества как части целостной образовательной среды, в которой педагогическое взаимодействие строится с использованием цифровых сервисов и платформ [4, с. 75].

Цифровое наставничество выполняет основные функции традиционного наставничества:

- обучение и поддержка личностного роста, самооценки индивида, повышение уверенности и помощь в достижении личных целей;
- помощь в улучшении учебных результатов, умений обучения и решении академических проблем;

- помощь в определении профессиональных целей, достижении успеха на рабочем месте, формировании умений и компетенций, советы по выбору карьерного пути;
  - помощь в выборе подходящих образовательных систем (курсы, книги, мероприятия), планировании учебной деятельности; обучение новым академическим и профессиональным навыкам;
  - передача знаний, вовлечение в образовательный процесс, общественную деятельность, повышение мотивированности;
  - укрепление командного духа, создание благоприятной рабочей атмосферы, развитие лидерских качеств;
  - повышение эффективности образовательного процесса (работы) [10, с. 8–9].
- Среди отличительных черт цифрового формата исследователи (Т.Н. Капустина, Н.В. Кириллова, В.А. Ларионова, С.В. Паньшина, И.А. Топоркова и др.) выделяют:
- необходимость владения наставником знаниями, компетенциями и опытом, позволяющими использовать в своей деятельности современные цифровые технологии;
  - ориентированность на помощь наставляемым в освоении и применении получаемых ими знаний с использованием средств, имеющихся в цифровой сфере вуза;
  - гибкость организации взаимодействия и широкий охват аудитории благодаря использованию онлайн-сервисов;
  - нацеленность на поддержку наставником становления цифровых компетенций у подопечных (в современных условиях актуально реверсивное цифровое наставничество, в рамках которого обучающие и обучающиеся могут менять ролями), умений использования систем управления обучением (Learning Management System, LMS), таких как Moodle, Blackboard, Canvas, мобильных приложений, виртуальных сообществ и других инструментов для общения и обучения;
  - возможность постоянного профессионального общения, обмена опытом между наставником и наставляемым;
  - наличие условий для дистанционно формирования пар «наставник – наставляемый», привлечения профессионалов из разных организаций (вузов, сферы производ-
- ства, дополнительного образования, общественных организаций и так далее);
- возможность использования видеоматериалов, анимации, виртуальной реальности и других мультимедийных инструментов для демонстрации сложных концепций или процессов, повышения интереса наставляемых к совместной деятельности;
  - возможности для междисциплинарного и межкультурного обучения за счет взаимодействия с наставниками и сверстниками из разных стран и культур, позволяющего обогащать свой образовательный опыт [15];
  - потенциал для создания единого банка данных (методических материалов, инструкций, текстов и др.) для наставников, его постоянного пополнения [10, с. 6].
- Анализ практики внедрения цифрового наставничества позволил выделить основные цифровые инструменты и эффекты их применения для образовательной среды.
- Наряду с обозначенными выше преимуществами цифрового наставничества можно выделить его недостатки и ограничения:

Таблица

Цифровые инструменты наставничества и эффекты их применения\*

Цифровой инструмент	Сфера применения	Положительные эффекты	Ограничения и риски
LMS (Moodle, Blackboard, Canvas)	Организация коммуникации и контроля, размещение материалов, отслеживание активности	Доступность информации, прозрачность взаимодействия, аналитика прогресса	Риск формализации, низкая мотивация к самостоятельному использованию
Zoom, MS Teams	Индивидуальная и групповая поддержка, онлайн-консультации	Гибкость времени и места, возможность регулярных встреч	Снижение доверительности по сравнению с офлайн-взаимодействием
Мобильные приложения	Напоминания, планирование задач, чат с наставником	Повышение вовлеченности, быстрая обратная связь	Зависимость от технической оснащенности, информационная перегрузка
Чат-боты и искусственный интеллект	Ответы на типовые вопросы, сопровождение в режиме 24/7	Оперативность, разгрузка наставников, возможность персонализации	Ограниченность при решении сложных задач, отсутствие эмоциональной составляющей
Виртуальные сообщества (форумы, соцсети)	Взаимодействие студентов, обмен опытом, групповое наставничество	Формирование чувства принадлежности, расширение сетевого взаимодействия	Опасность поверхностного общения, необходимость модерации

\* Источники: [2, с. 96–97; 5, с. 137–138; 6, с. 31–32; 7, с. 117–118; 8, с. 115; 11, с. 78–80; 12, с. 91–92].

- риски формализации общения [2, с. 96–97], снижение уровня доверия между участниками образовательных отношений, качества личных контактов;
- возникновение чувств изолированности или отчужденности при обучении и общении преимущественно в онлайн-среде;
- перегрузка студентов из-за обилия цифровых сервисов;
- технические проблемы и проблемы оснащенности точек выхода в Интернет;
- недостаточный уровень цифровой грамотности наставников и (или) наставляемых.

Выявленные ограничения цифрового наставничества необходимо учитывать для повышения его эффективности, искать способы

преодоления имеющихся барьеров для его внедрения.

**Выводы.** В условиях цифровизации высшего образования наставничество, традиционно рассматриваемое как форма личностного взаимодействия, получает новое развитие. Цифровое наставничество расширяет возможности сопровождения студентов, позволяет сделать его более гибким, доступным и персонализированным. Цифровые сервисы обеспечивают непрерывность взаимодействия наставника и наставляемого, повышают скорость получения обратной связи и помогают студентам преодолевать академические и социальные трудности.

Являясь перспективным форматом взаимодействия участников

образовательных отношений, цифровое наставничество помогает на новом уровне решать задачи обучения и воспитания современных студентов – представителей цифрового поколения [3]. Данный формат наставничества может стать неотъемлемой частью систем сопровождения студентов в вузах при условии его институционализации, подготовки наставников к использованию цифровых инструментов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом эффективности гибридных моделей наставничества, изучением роли искусственного интеллекта в персонализации сопровождения, а также с разработкой метрик оценки качества цифрового наставничества.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. № 7. С. 101–118.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Цифровая образовательная среда: теория и практика реализации. М.: Академия, 2020. 312 с.
3. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 33–44. DOI: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44
4. Гончарова Н.Л. Онлайн-наставничество как инструмент сопровождения студентов // Педагогика. 2022. № 4. С. 92–98.
5. Дьячкова А.В. Цифровизация высшего образования: влияние на педагогические практики // Университетское управление. 2020. № 6. С. 74–81.
6. Журавлёва Н.А. Использование LMS Moodle в системе наставничества студентов // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. С. 135–142.
7. Капустина Т.Н. Наставничество в цифровой образовательной среде: возможности и ограничения // Высшее образование сегодня. 2021. № 8. С. 29–34.
8. Кириллова Н.В. Цифровые образовательные платформы и их роль в сопровождении студентов // Образование и наука. 2022. № 10. С. 115–123.
9. Ковалева Т.М. Наставничество как технология сопровождения студентов в вузе // Высшее образование в России. 2020. № 6. С. 22–35.
10. Методические рекомендации по организации виртуального наставничества: сборник материалов из опыта работы Краевой инновационной площадки «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования» / О.В. Решетняк, Р.А. Гардымова, Г.И. Дорофеева, Н.А. Плутова. Краснодар, 2024. 46 с.
11. Миняйло О.Н. Цифровая образовательная среда как фактор адаптации студентов // Педагогическое образование и наука. 2021. № 9. С. 121–128.
12. Панышина С.В. Информационные технологии как средство наставничества в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. № 4. С. 88–94.
13. Топоркова И.А. Цифровое наставничество как образовательный тренд современности / Официальный сайт ТОГ-БПОУ «Железнодорожный колледж имени В.М. Баранова». URL: <https://zdcollge.ru/docs/soo/collective/toporkovast03.pdf> (дата обращения: 02.09.2025).
14. Электронное наставничество / Сайт НИИОЗММ. URL: <https://niioz.ru/news/elektronnoe-nastavnichestvo/> (дата обращения: 02.09.2025).
15. Ющенко Е.Д. Наставничество в цифровой среде в контексте высшего образования / Электронный научный архив УрФУ. URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/138897/1/978-5-7996-3909-9\\_2024\\_012.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/138897/1/978-5-7996-3909-9_2024_012.pdf) (дата обращения: 02.09.2025).

## REFERENCES

1. Andreeva E.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya [Psychological and Pedagogical Support for Students in the Context of Digitalization of Education]. *Education and Science*. 2020. No. 7. P. 101–118. (in Russian).
2. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika realizacii [Digital Educational Environment: Theory and Practice of Implementation]. Moscow: Academy, 2020. 312 p. (in Russian).
3. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Cifrovoe nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii cifrovoj gramotnosti shkol'nikov? [Digital Mentoring: Are Teachers Ready to Participate in Developing Schoolchildren's Digital Literacy?]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2020. No. 4 (115). P. 33–44. (in Russian). DOI: 10.20323/1813-145H-2020-4-115-33-44
4. Goncharova N.L. Onlajn-nastavnichestvo kak instrument soprovozhdeniya studentov [Online Mentoring as a Tool for Supporting Students]. *Pedagogy*. 2022. No. 4. P. 92–98. (in Russian).
5. D'yachkova A.V. Cifrovizaciya vysshego obrazovaniya: vliyanie na pedagogicheskie praktiki [Digitalization of Higher Education: Impact on Pedagogical Practices]. *University Management*. 2020. No. 6. P. 74–81. (in Russian).
6. Zhuravlyova N.A. Ispol'zovanie LMS Moodle v sisteme nastavnichestva studentov [Using LMS Moodle in the Student Mentoring System]. *Modern Problems of Science and Education*. 2019. No. 6. P. 135–142. (in Russian).
7. Kapustina T.N. Nastavnichestvo v cifrovoj obrazovatel'noj srede: vozmozhnosti i ogranicheniya [Mentoring in the Digital Educational Environment: Possibilities and Limitations]. *Higher education today*. 2021. No. 8. P. 29–34. (in Russian).
8. Kirillova N.V. Cifrovye obrazovatel'nye platformy i ih rol' v soprovozhdenii studentov [Digital Educational Platforms and Their Role in Supporting Students]. *Education and Science*. 2022. No. 10. P. 115–123. (in Russian).
9. Kovaleva T.M. Nastavnichestvo kak tekhnologiya soprovozhdeniya studentov v vuze [Mentoring as a Technology for Supporting Students at a University]. *Higher Education in Russia*. 2020. No. 6. P. 22–35. (in Russian).
10. Metodicheskie rekomendacii po organizacii virtual'nogo nastavnichestva: *sbornik materialov iz opyta raboty Kraevoy innovacionnoj ploshchadki "Korporativnoe nastavnichestvo kak resurs sovershenstvovaniya professional'nyh kompetencij nachinayushchih pedagogov v kontekste trendov razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya"*; sost. O.V. Reshetnyak, R.A. Gardymova, G.I. Dorofeeva, N.A. Plutova [Methodological Recommendations for Organizing Virtual Mentoring: A Collection of Materials from the Experience of the Regional Innovation Platform "Corporate Mentoring as a Resource for Improving the Professional Competencies of Novice Teachers in the Context of Development Trends in Secondary Vocational Education"; O.V. Reshetnyak, R.A. Gardymova, G.I. Dorofeeva, N.A. Plutova]. Krasnodar, 2024. 46 p. (in Russian).
11. Minyajlo O.N. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda kak faktor adaptacii studentov [The Digital Educational Environment as a Factor in Student Adaptation]. *Pedagogical Education and Science*. 2021. No. 9. P. 121–128. (in Russian).
12. Pan'shina S.V. Informacionnye tekhnologii kak sredstvo nastavnichestva v vuze [Information Technology as a Means of Mentoring at the University]. *Modern Higher Education: An Innovative Aspect*. 2020. No. 4. P. 88–94. (in Russian).
13. Toporkova I.A. Cifrovoe nastavnichestvo kak obrazovatel'nyj trend sovremennosti [Digital Mentoring as a Modern Educational Trend]. *Official website of the TOGBPOU V.M. Baranov Railway College*. Available at: <https://zdcollege.ru/docs/soo/collective/toporkova-st03.pdf> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).
14. Elektronnoe nastavnichestvo [Electronic Mentoring]. *Research Institute of Health, Medicine and the Environment (NIIOZM) website*. Available at: <https://niioz.ru/news/elektronnoe-nastavnichestvo/> (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).
15. Yushchenko E.D. Nastavnichestvo v cifrovoj srede v kontekste vysshego obrazovaniya [Mentoring in the Digital Environment in the Context of Higher Education]. *UrFU Electronic Scientific Archive*. Available at: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/138897/1/978-5-7996-3909-9\\_2024\\_012.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/138897/1/978-5-7996-3909-9_2024_012.pdf) (date of the Application: 02.09.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 12.09.2025

Поступила после рецензирования: 02.10.2025

Поступила к публикации: 14.10.2025

Received: 12.09.2025

Revised: 02.10.2025

Accepted: 14.10.2025

*Балабанов А.А.,  
Северо-восточный государственный университет*



**БАЛАБАНОВ АНДРЕЙ АРКАДЬЕВИЧ**  
Российская Федерация, город Магадан

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры педагогики и валеологии, проректор по комплексной безопасности, Северо-восточный государственный университет». Сфера научных интересов: формирование культуры безопасности обучающихся в условиях чрезвычайных ситуациях, теоретико-методологические подходы к формированию культуры безопасности в образовательных учреждениях. Автор более 10 опубликованных научных статей. Электронная почта: Docent50180@yandex.ru

**ANDREY A. BALABANOV**  
Magadan, Russian Federation

Ph.D. of Agricultural Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Valeology, Vice-Rector for Comprehensive Security, North-Eastern State University. Research interests: formation of a safety culture of students in emergency situations, theoretical and methodological approaches to the formation of a safety culture in educational institutions. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: Docent50180@yandex.ru

## Формирование культуры безопасности школьников и студентов: проблемы и решения

**Аннотация.** Подчеркивается важность формирования культуры безопасности обучающегося как базового компонента личной и общественной безопасности. Выделены сложности в практике образовательных организаций по обеспечению эффективной деятельности в направлении формирования у обучающихся культуры безопасности жизнедеятельности. Отмечена необходимость регулярного обновления образовательных программ с учетом современных реалий и рисков; использования в обучении и воспитании практико-ориентированных подходов. Показано, что формирование культуры информационной безопасности обучающихся подразумевает развитие универсальных компетенций в определении достоверной информации, оценке надежности источников информации и защите личных данных. Обозначена позиция о необходимости интеграции современных информационных технологий в образование, разработки электронных учебников, интерактивных материалов, онлайн-курсов. Делается вывод о том, что внедрение эффективных методов и современных технологий в образовательную практику позволяет создать целостную систему, способствующую устойчивому повышению уровня культуры безопасности школьников и студентов.

**Ключевые слова:** проблемы формирования культуры безопасности личности, безопасность жизнедеятельности, культуры информационной безопасности, обучающиеся школ и вузов.

**Для цитирования:** Балабанов А.А. Формирование культуры безопасности школьников и студентов: проблемы и решения // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 98–102. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.098

**Abstract.** The importance of forming a student's safety culture as a basic component of personal and public safety is emphasized. The difficulties in the practice of educational organizations in ensuring effective activities towards the formation of a safety culture among students are highlighted. The need for regular updating of educational programs, taking into account modern realities and risks, and the use of practice-oriented approaches in education and training is noted. It is shown that the formation of a culture of information security of students implies the development of universal competencies in determining reliable information, assessing the reliability of information sources and protecting personal data. The position on the need to integrate modern information technologies into education, the development of electronic textbooks, interactive materials, and online courses is outlined. It is concluded that the introduction of effective methods and modern technologies into educational practice makes it possible to create an integrated system that contributes to a sustainable increase in the level of safety culture of schoolchildren and students.

**Keywords:** problems of formation of a culture of personal security, life safety, culture of information security, students of schools and universities.

**For citation:** Balabanov A.A. Forming a Safety Culture for Schoolchildren and Students: Problems and Solutions. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 98-102. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.098

**Введение.** В современном обществе вопросы формирования культуры безопасности личности приобретают особое значение в связи с возрастанием числа угроз и рисков, сопряженных с социальными, техническими, природными и информационными факторами. Особенно уязвимыми категориями являются школьники и студенты, которые находятся на этапе активного формирования личности и системы ценностей. В образовательных организациях именно педагогические подходы играют ключевую роль в профилактике опасного поведения, развитии гражданской ответственности, навыков самосохранения и готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Этим определяется необходимость изучения и внедрения в образовательный процесс школ и вузов эффективных педагогических механизмов и технологий формирования культуры безопасности обучающихся, актуальность темы проводимого нами исследования: «Теоретические и нормативные основы формирования культуры безопасности школьников и студентов».

**Нормативные и теоретические основы исследования.** Сбережение народа России, развитие человеческого потенциала, повышение качества жизни и благосостояния граждан, защита конституционного строя, суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности Российской Федерации, укрепление обороны страны, развитие безопасного информационного пространства, защита российского общества от деструктивного информационно-психологического воздействия являются приоритетными национальными интересами Российской Федерации, закрепленными в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации (далее – Стратегия) [10]. Реализуемая государственная социально-экономическая политика направлена на обеспечение до-



*Северо-восточный государственный университет*

стойной жизни и свободного развития человека, создание условий для укрепления здоровья граждан, увеличение продолжительности жизни, снижение смертности, улучшение жилищных условий и расширение возможностей для получения качественного образования [10].

В современном мире обеспечение безопасности общества является одной из ключевых задач государства, фундаментальным условием существования и развития полноценного здорового общества. Особую актуальность данный вопрос приобретает в образовательных организациях (школах, колледжах, вузах), где формируется будущее нации. Именно на образовательные учреждения ложится бремя формирования основ культуры безопасности общества и мотивации граждан к безопасной деятельности. Так, «одним из главных стратегических приоритетов внутренней политики Российской Федерации является реконструкция системы образования, которая подразумевает под собой ее адаптацию к нуждам и потребностям современного общества» [2].

Вопросы формирования культуры безопасности обучающихся на сегодняшний день входят в число основных задач образовательной политики и закреплены в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии со Статьей 84 указанного нормативно-правового акта реализация образовательных программ в области физической культуры и спорта направлена на «...формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья...». В Статье 41 Федерального Закона «Охрана здоровья обучающихся» также косвенно говорится о культуре безопасности, выдвигаются требования к профилактике заболеваний и оздоровлению обучающихся, соблюдению санитарных норм и обеспечению безопасности во время их пребывания в организации, которая осуществляет образовательную деятельность [11].

Образовательная деятельность по программам основного общего образования осуществляется в соответствии с федеральным государственным образовательным

стандартом основного общего образования. В учебный план входят такие обязательные учебные предметы, как «Физическая культура» и «Основы безопасности жизнедеятельности», целью изучения которых является формирование у обучающихся культуры безопасности жизнедеятельности в современном мире [5]. В образовательных программах высшего образования дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» также является обязательной для освоения обучающимся в рамках образовательной программы. Так, например, дисциплины (модули) по философии, истории, иностранному языку, безопасности жизнедеятельности реализуются в рамках базовой части Блока 1 «Дисциплины (модули)» программы специалитета 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность [6].

Однако, несмотря на принятые государственные меры по поддержке формирования культуры безопасности обучающихся, на сегодняшний день возникают сложности в практике образовательных организаций «по обеспечению эффективной деятельности в направлении формирования у обучающихся культуры безопасности жизнедеятельности, основанной на комплексных принципах и нормах поведения, обеспечивающих реальную безопасность индивида» [3; 8].

Одной из главных причин указанной проблемы является «слабый потенциал традиционного образования отражать в полной мере окружающую реальность, включая риски, опасные жизненные ситуации, угрозы и тому подобное» [4]. Следует выделить и такую причину, как низкий уровень общей культуры безопасности населения из-за отсутствия системы непрерывного обучения в данной области вне образовательных организаций, в частности, на предприятиях и в общественных местах.

Также отметим, что в общеобразовательных учреждениях обуча-

ющиеся осваивают данный предмет на протяжении нескольких лет, в организациях высшего образования дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» зачастую не получает должного внимания, за исключением образовательных программ, имеющих профильную направленность. Как правило, данная дисциплина изучается лишь в течение одного или двух семестров.

Таким образом, проблема организации эффективной работы по формированию у обучающихся культуры безопасности жизнедеятельности носит комплексный характер и требует системных изменений. Для ее успешного решения необходима последовательная педагогическая работа. Сегодня важно отойти от заучивания правил поведения и начать развивать у обучающихся критическое мышление посредством формирования соответствующих компетенций в рамках образовательного процесса: прогнозирование опасности, оценка рисков, анализ и принятие решений в чрезвычайных и критических ситуациях и тому подобное.

Важно регулярно обновлять образовательные программы с учетом современных реалий и рисков, а также проводить воспитательные мероприятия на актуальные темы («Телефонное мошенничество», «Опасности в сети Интернет», «Кибербуллинг» и др.). В образовательном процессе необходимо использовать практико-ориентированные подходы (разбор реальных кейсов, моделирование опасных ситуаций, анализ происшествий, проведение регулярных тренировок по эвакуации, оказанию первой медицинской помощи и др.). Реализация указанных мер на всех уровнях образования позволит перейти от обучения ради оценки к воспитанию истинной культуры безопасности как неотъемлемой части жизни каждого человека.

На сегодняшний день немало-

важную роль в образовательном процессе играют информационные технологии. Их распространение ведет к существенным изменениям во всех значимых сферах жизни, в том числе, в образовании. Применение новейших технологий в образовательном процессе способствует развитию у обучающихся навыков критического восприятия информации и осознания рисков, связанных с цифровой средой. Формирование культуры информационной безопасности обучающихся подразумевает развитие универсальных компетенций в определении достоверной информации, оценке надежности источников информации и защите личных данных. Эффективным может стать использование современных цифровых технологий: разработка электронных учебников, интерактивных материалов, онлайн-курсов позволит расширить возможности изучения рассматриваемой нами дисциплины (предмета) без увеличения формального количества часов.

Для максимально полной реализации потенциала цифровых технологий необходимо четко сформулировать цели разработки цифровых решений и сервисов, адаптировать технологическое обеспечение к задачам, решаемым участниками образовательного процесса. Цифровая трансформация образования в этом отношении должна предусмотреть скоординированное решение всех ключевых проблем, стоящих перед педагогами [9].

Таким образом, на сегодняшний день современные технологии являются эффективным инструментом для совершенствования образовательной деятельности, с помощью которого обучение становится автоматизированным, интерактивным и индивидуализированным. Их использование позволяет обучающимся осваивать основы информационной безопасности, цифровой этики и правила обработки персональных данных, а также учиться защищать себя от киберу-

гроз и мошенничества. Владение цифровыми инструментами становится важным и необходимым навыком в современных реалиях.

Внедрение новых подходов в обучении, таких как e-Learning (электронное обучение), Smart Education (умное образование), предполагает, что «образование можно получать в любое время и в любом месте. Они основываются на внедрение дистанционного, электронного и сетевого обучения, а также смешанных форматов обучения. В рамках данного аспекта можно рассматривать внедрение в образовательный процесс различных технологий: от мультимедийных до технологий дополненной и виртуальной реальности» [1].

Интеграция указанных новейших технологий в образовательный процесс – это комплексный и стратегически важный шаг, трансформирующий традиционные подходы к обучению. Однако при внедрении информационных

технологий, в частности, e-Learning, важно учитывать риски цифровой среды. Их предотвращение предполагает необходимость защиты персональных данных, обеспечение кибербезопасности образовательных платформ, а также обучение школьников и студентов правилам безопасного поведения в сети Интернет. Использование современных цифровых инструментов должно сопровождаться применением различных методик формирования культуры безопасности обучающихся (специализированные онлайн-курсы, моделирование чрезвычайных ситуаций), а также их систематическим информированием о правилах безопасного поведения с учетом современных реалий. Также важно включать в электронные курсы разделы по цифровой «гигиене» и основам безопасности, регулярно обновлять перечень мер обеспечения кибербезопасности и проводить обучение по их использованию.

**Заключение.** Подводя итог, важно отметить, что формирование культуры безопасности личности обучающихся является долгим и сложным процессом, требующим согласованных действий и усилий всех его участников и общества в целом. Важную роль в данном вопросе играет взаимодействие между образовательными учреждениями, семьей и сообществом для формирования комплексной системы безопасности, отражающей современные вызовы и требования общества.

Внедрение эффективных методов и современных технологий в образовательную практику позволяет создать целостную систему воспитательной работы, которая способствует устойчивому повышению уровня культуры безопасности. В конечном итоге это повышает качество жизни и безопасность как отдельной личности, так и общества в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Боярская Ю.Н., Шкрябина А.Е. Цифровая трансформация образовательных организаций: обзор научных публикаций // Актуальные проблемы общества, экономики и права в контексте глобальных вызовов: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Москва, 11 июля 2022 года / Редколлегия: Л.К. Гурьева [и др.]. М., 2022. С. 353–358. DOI: 10.34755/IROK.2022.38.33.039
2. Заметина Т.В., Комбарова Е.В. Роль конституционного права в формировании мировоззрения современного юриста // Вестник Поволжского института управления. 2024. Т. 24, № 6. С. 73–83. DOI: 10.22394/1682-2358-2024-6-73-83
3. Леонов В.В., Шабанова М.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся в системе основного общего образования (5-7 классы) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 110–120.
4. Панина Е.А. Культура безопасности жизнедеятельности: понятие и проблема формирования в условиях образовательных организаций // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2024. Т. 16, № 1. С. 57–64. DOI: <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-1-57-64>
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» / Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.07.2025).
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 февраля 2017 г. № 144 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (уровень специалитета)» / Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.07.2025).
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» / Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.07.2025).
8. Савин А.П. Педагогические проблемы обеспечения эффективного формирования культуры безопасности в образовательном процессе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2011. Т 1, № 3. С. 177–179.
9. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования / МИНОБРНАУКИ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 20.07.2025).
10. Указ Президента РФ от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства. 2021. № 2 (Ч. II). Ст. 5351.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 23.05.2025 г.) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

## REFERENCES

1. Boyarskaya Yu.N., Shkryabina A.E. Tsifrovaya transformatsiya obrazovatel'nykh organizatsiy: obzor nauchnykh publikatsiy [Digital transformation of educational organizations: a review of scientific publications]. *Actual problems of society, economy and law in the context of global challenges: Collection of materials of the XII International scientific and practical conference, Moscow, July 11, 2022*. Editorial board: L.K. Gurieva [et al.]. (in Russian). Moscow, 2022. P. 353-358. DOI: 10.34755/IROK.2022.38.33.039
2. Zametina T.V., Kombarova E.V. Rol' konstitutsionnogo prava v formirovaniy mirovozzreniya sovremennogo yurista [The role of constitutional law in shaping the worldview of a modern lawyer]. *Bulletin of the Volga Region Institute of Management*. 2024. Vol. 24, No. 6. P. 73-83. (in Russian). DOI: 10.22394/1682-2358-2024-6-73-83
3. Leonov V.V., Shabanova M.V. Formirovaniye kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti obuchayushchikhsya v sisteme osnovnogo obshchego obrazovaniya (5-7 klassy) [Formation of a culture of life safety of students in the system of basic general education (grades 5-7)]. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*. 2023. No. 1. P. 110-120. (in Russian).
4. Panina E.A. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: ponyatiye i problema formirovaniya v usloviyakh obrazovatel'nykh organizatsiy [Life safety culture: concept and problem of formation in the conditions of educational organizations]. *Bulletin of Maikop State Technological University*. 2024. Vol. 16, No. 1. P. 57-64. (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2024-16-1-57-64>
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.12.2010 № 1897 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya" [Order № 1897 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.12.2010 "On approval of the federal state educational standard of basic general education"]. *Norma Educationis Civitatis Foederalis (FSES)*. Available at: <https://fgos.ru/> (date of the Application: 20.07.2025). (in Russian).
6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 16.02.2017 № 144 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po spetsial'nosti 40.05.04 Sudebnaya i prokurorskaya deyatel'nost' (uroven' spetsialiteta)" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 16.02.2017 No. 144 "On approval of the federal state educational standard of higher education in the specialty 40.05.04 Judicial and prosecutorial activity (specialist level)"]. *Norma Educationis Civitatis Foederalis (FSES)*. Available at: [https://fgos.ru](https://fgos.ru/) (date of the Application: 20.07.2025). (in Russian).
7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17.05.2012 № 413 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 17.05.2012 No. 413 "On approval of the federal state educational standard of secondary general education"]. *Norma Educationis Civitatis Foederalis (FSES)*. Available at: [https://fgos.ru](https://fgos.ru/) (date of the Application: 20.07.2025). (in Russian).
8. Savin A.P. Pedagogicheskie problemy obespecheniya effektivnogo formirovaniya kul'tury bezopasnosti v obrazovatel'nom processe [Pedagogical problems of ensuring the effective formation of a safety culture in the educational process]. *Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2011. Vol. 1, No. 3. P. 177-179. (in Russian).
9. Strategiya tsifrovoy transformatsii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya [Strategy for digital transformation of the science and higher education sector]. *Official website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation*. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/> (date of the Application: 20.07.2025). (in Russian).
10. Ukaz Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400 "O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii" [Decree of the President of the Russian Federation dated 02.07.2021 No. 400 "On the National Security Strategy of the Russian Federation"]. *Collection of Legislation*. 2021. No. 2 (Part II). Art. 5351. (in Russian).
11. Federal'nyj zakon "Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii" ot 29.12.2012 № 273-FZ [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 № 273-FZ]. *ConsultantPlus*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (date of the Application: 01.04.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 11.08.2025

Поступила после рецензирования: 12.09.2025

Поступила к публикации: 29.09.2025

Received: 11.08.2025

Revised: 12.09.2025

Accepted: 29.09.2025

Габович А.А.,  
Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)



ГАБОВИЧ АНТОН АЛЕКСАНДРОВИЧ

Российская Федерация, город Ростов-на-Дону

доцент кафедры конституционного и муниципального права, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ). Сфера научных интересов: повышение качества образования и профессиональной подготовки студентов. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: gabiant124@gmail.com

ANTON A. GABOVICH

Rostov-on-Don, Russian Federation

Associate Professor at the Department of Constitutional and Municipal Law, Rostov State University of Economics (RINH). Research interests: improving the quality of education and professional training of students. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: gabiant124@gmail.com

## Формирование гражданской позиции будущих юристов в условиях юридической клиники

**Аннотация.** Обоснована важность формирования гражданской позиции будущих юристов. Цель данной статьи – выявление потенциала юридических клиник высших учебных заведений как средства формирования гражданской позиции будущих юристов. Проанализированы определения феномена «гражданская позиция будущих юристов» как ценности, отношения, участия человека в жизни общества, установки и качества личности. Выявлены его структурные компоненты: информационно-знаниевый (гражданские представления), мотивационно-ценностный (мотивы гражданского поведения), рефлексивно-поведенческий (гражданские чувства) и деятельностно-практический (гражданская деятельность). Представлено рабочее определение гражданской позиции будущего юриста. Рассмотрена роль юридических клиник в процессе профессиональной подготовки будущих юристов и формировании их гражданской позиции, прежде всего, ее деятельностно-практического компонента. Сформулированы принципы деятельности юридических клиник, предложение по созданию регламента оказания юридической помощи в них, описаны направления совершенствования профессиональной подготовки будущих юристов в условиях юридической клиники. Показаны дальнейшие перспективы исследования.

**Ключевые слова:** гражданская позиция будущих юристов, компоненты гражданской позиции, юридическая клиника вуза, юридическое образование.

**Для цитирования:** Габович А.А. Формирование гражданской позиции будущих юристов в условиях юридической клиники // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 103–107. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.103

**Abstract.** The importance of forming the civic position of future lawyers is substantiated. The purpose of this article is to identify the potential of legal clinics of higher educational institutions as a means of forming the civic position of future lawyers. The definitions of the phenomenon “civic position of future lawyers” as values, attitudes, human participation in the life of society, attitudes and personal qualities are analyzed. Its structural components are identified: informational and knowledgeable (civic ideas), motivational and value (motives of civic behavior), reflexive and behavioral (civic feelings) and activity-practical (civic activity). A working definition of the civic position of a future lawyer is presented. The role of legal clinics in the process of professional training of future lawyers and the formation of their civic position, primarily its activity-practical component, is considered. The principles of the activities of legal clinics, a proposal for creating regulations for the provision of legal assistance in them are formulated, directions for improving the professional training of future lawyers in a legal clinic are described. Further prospects for the study are shown.

**Keywords:** civic position of future lawyers, components of civic position, university legal clinic, legal education.

**For citation:** Gabovich A.A. Formation of the Civic Position of Future Lawyers in the Conditions of a Legal Clinic. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 103–107. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.103



Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

**Введение.** Подготовка высококвалифицированных кадров является важнейшей государственной задачей и потребностью общества. В этой связи вопросам профессионального образования сегодня отводится значительное внимание со стороны органов власти и организаций высшего образования. Приоритетом становится воспитание будущих специалистов на основе традиционных российских ценностей, формирование у них активной гражданской позиции. Особое значение имеет формирование такой позиции у юристов, поскольку это позволяет им быть сознательными носителями высокой правовой культуры, участниками позитивных общественных преобразований, борцами за законность и правопорядок [3, с. 3].

В научной литературе представлены различные аспекты проблемы формирования гражданской позиции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в условиях вуза (С.В. Гладченкова, О.П. Глущенко, Э.Г. Мнацаканян, А.А. Ситников, С.К. Цеева). По мнению ряда авторов (С.А. Алешукина, А.Ю. Губанова, Ю.В. Ду-

бовая, Е.Е. Платонова, О.В. Щербакова и др.), не менее значимым потенциалом для поддержки становления гражданской позиции рассматриваемой нами категории специалистов обладают вузовские юридические клиники. Важность поиска путей его реализации в процессе подготовки будущих юристов определяет *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Формирование гражданской позиции будущих юристов в условиях юридической клиники». *Цель* данной статьи – выявление потенциала юридических клиник высших учебных заведений как средства формирования гражданской позиции будущих юристов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд *задач*:

- определить суть понятия «гражданская позиция юриста»;
- выделить составляющие данного личностного новообразования;
- выявить специфику работы юридических клиник высших учебных заведений;
- рассмотреть пути совершенствования их деятельности.

*Методы исследования:* анализ результатов научных исследований, синтез, сравнение, обобщение полученной информации.

**Теоретические основы исследования.** Формирование гражданской позиции юриста, по мнению ряда авторов (С.В. Гладченкова, А.А. Ситников) выступает одним из важнейших направлений подготовки специалиста в вузе. Гражданская позиция будущего юриста рассматривается исследователями с позиций культурологического, акмеологического и экзистенциального подходов. Авторы определяют данный феномен, как:

- *интегративное качество личности*, в котором отражаются представления о социальном идеале общества, государстве, праве, являющиеся ориентиром ее гражданского поведения в профессиональной и общественной деятельности [3];
- *осознанное отношение* человека к обществу, государству и социально-политическим явлениям [9];
- *рефлексивное отношение* субъекта к событиям действительности и собственной деятельности в соответствии с системой гражданских ценностей [7];
- *общественную ценность*, которая осваивается субъектом в процессе деятельности и, становясь достоянием индивидуального сознания, начинает функционировать как *ценностное отношение* личности к определенным фактам, явлениям действительности, выступая в этом своем качестве как механизм регуляции индивидуального поведения и деятельности [2];
- *осознанное участие человека в жизни общества*, отражающее его сознательные реальные действия в отношении окружающего в личном и общественном плане, направленные на реализацию гражданских ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов [8].

Наиболее полно отражающим суть рассматриваемого нами феномена и отвечающим задачам про-

водимого нами исследования мы считаем дефиницию, предложенную А.А. Ситниковым. Автор определяет «гражданскую позицию как устойчивую установку личности на активное осознанное правомерное участие в жизни общества, отражающую сознательные реальные действия в отношении других граждан общества, мотивами которых являются преданность Отечеству и его народу, самоутверждение в активной гражданской практике, гармонизация личного и социального блага; проявление патриотических чувств; сопричастность к общественно-политической жизни государства; реализация гражданских ценностей и личностная самореализация при соблюдении приоритета государственных и общественных интересов» [10, с. 11].

На основе работ С.С. Алексеева, С.П. Бочаровой, В.И. Власова, А.Э. Жалинского, Е.В. Землянкой, А.П. Корневой, Н.И. Овчинникова, В.В. Романова, В.Ф. Яковлева и других можно выделить личностные качества и характеристики, отражающие гражданскую позицию будущих юристов. Среди них: уважительное отношение к праву и закону, профессиональное правосознание, личностная активность, осознание значимости своей будущей профессии, любовь к своей стране и народу, ориентированность на воспроизводство потенциала правовой культуры и наращивание его в связи с меняющимися социальными потребностями граждан [10, с. 7], знание своих прав и обязанностей, интерес к происходящим в мире событиям, способность самостоятельно принимать ответственные решения [4].

Ряд исследователей выделяет в структуре гражданской позиции юриста информационно-знаниевый (гражданские представления), мотивационно-ценностный (мотивы гражданского поведения), рефлексивно-поведенческий (гражданские чувства) и деятельность-но-практический (гражданская деятельность) компоненты [3; 10]. Анализ особенностей работы ву-

зовских юридических клиник позволяет выявить возможности формирования каждого из данных компонентов.

Ряд авторов (С.А. Алешукина, А.Ю. Губанова, Ю.В. Дубовая, О.В. Щербакова и др.) рассматривает юридические клиники как необходимый элемент в системе профессиональной подготовки будущих юристов. Исследователи выделяют условия работы данных структурных подразделений вузов, способствующие формированию деятельности-но-практического компонента гражданской позиции будущих юристов. По мнению А.Ю. Губановой, юридические клиники представляет собой одну из самых эффективных форм практического обучения студентов юридических вузов [5], выступая как площадка и тренажер для закрепления и развития [6] представлений и умений. Будущие юристы получают уникальную возможность попробовать себя в роли профессионалов в области права при осуществлении юридической помощи гражданам.

Юридические клиники позволяют студентам погрузиться в практическую деятельность, вести профессиональный диалог с преподавателями-кураторами из числа практикующих специалистов (адвокатами, частнопрактикующими юристами, ветеранами правоохранительных органов), обладающими практическим опытом, применять полученные теоретические знания на практике, восполнять пробелы в них, развивать практические умения и навыки, необходимые для работы в юридической сфере [5]. Участие в деятельности юридической клиники обеспечивает формирование необходимых прикладных профессиональных компетенций [1; 5], более глубокое понимание правовых норм и принципов [5], совмещение фундаментального теоретического образования и практики в сфере юриспруденции [11].

Таким образом, специфика работы юридических клиник в вузах обеспечивает реализацию ключе-

вых условий формирования гражданской позиции личности, выделяемых исследователями:

- обеспечивает площадку для осуществления выбора в формате социальной пробы;
- формирует способность рассматривать потенциальные объекты выбора с точки зрения их гражданской ценности [10, с. 10];
- усиливает гражданско-правовую направленность личности за счет субъект-субъектного взаимодействия студентов с преподавателями, профессиональными объединениями, способствующими их активному гражданскому развитию;
- способствует поэтапному накоплению представлений и приобретению студентами опыта гражданской жизнедеятельности [3, с. 14], профессиональной деятельности.

**Направления совершенствования работы юридических клиник вузов.** Реализация потенциала юридических клиник вузов в настоящее время затрудняется тем, что отсутствуют законодательно закрепленные принципы их деятельности. Представляется необходимым утвердить следующие принципы: открытость, независимость, доступность, равенство. Рассмотрим их более подробно.

*Открытость* является базовым принципом деятельности юридической клиники, предполагающим, что информация о возможности получить юридическую помощь размещается в открытом доступе: на информационных стендах образовательной организации, в социальных сетях, а также на официальном сайте министерства юстиции Российской Федерации. К деятельности юридической клиники могут быть привлечены студенты, освоившие половину курса обучения и не имеющие академических задолженностей. Иные обучающиеся могут участвовать в работе в качестве волонтеров, не оказывая юридическую помощь гражданам.

*Принцип независимости* проявляется в том, что в деятельность юридической клиники не допускается вмешательство кого-либо –

чиновников, представителей правоохранительных органов, общественных организаций, структур гражданского общества. Независимость обеспечивается финансовой и организационной самостоятельностью юридической клиники – на ее деятельность не выделяются средства из государственного бюджета, самостоятельно осуществляется определение порядка работы.

*Доступность* означает возможность для неограниченного круга лиц получить юридическую помощь. Конкретные требования к субъектам, имеющим право на обращение в юридическую клинику, устанавливаются в локальных нормативных актах образовательной организации. Немаловажным является то, что благодаря развитию технологий юридическую помощь можно получить дистанционно.

Важным является *принцип равенства*, который предполагает равноправие обучающихся и преподавателей. Преподаватель, контролирующий процесс оказания юридической помощи, должен вести профессиональный диалог с будущим юристом. Также возможно установление профессионального диалога внутри юридической клиники в формате «равный – равному», когда студенты младших курсов участвуют в юридических консультациях под началом старшекурсников, обучающихся магистратуры или аспирантов.

С целью оптимизации процесса формирования гражданской позиции будущих юристов необходимо принятие *регламента* организации деятельности юридической клиники вуза. В рамках проводимого нами исследования нужно выявить, какова роль каждого из ее этапов в формировании мотивов гражданского поведения, гражданских представлений, чувств, гражданской деятельности:

- *первичный этап* – получение будущими юристами информации от гражданина, обратившегося за помощью (с кратким конспектированием и анализом представленных документов), самостоятельное

или совместное с педагогом-наставником определение направления юридической консультации;

- *основной этап* – выработка проекта аргументированного ответа на поступивший вопрос с использованием справочно-правовых систем, на основе изучения судебной практики; описание различных вариантов развития событий; утверждение проекта ответа преподавателем; осуществление будущими юристами консультативной помощи;

- *заключительный этап* – получение обратной связи от клиента как важный механизм совершенствования работы юридической клиники (будущие юристы спрашивают у гражданина, насколько он удовлетворен качеством предоставленной помощи, все ли ему понятно, что бы он предложил изменить в процессе получения юридической помощи в следующий раз).

Анализ научной и методической литературы по проблемам профессиональной подготовки студентов в юридических клиниках высших учебных заведений позволяет выделить *направления дальнейшего совершенствования* проводимой работы с акцентом на формирование гражданской позиции будущих юристов.

*Первое направление* – цифровизация. В первую очередь изменения должны коснуться формата оказания юридической помощи гражданам: консультирование в режиме онлайн, с использованием социальных сетей, по телефону.

*Второе направление* – централизация координации работы юридических клиник. Министерство юстиции Российской Федерации в рамках решения задач повышения эффективности оказания юридической помощи с 2022 года размещает в сети Интернет общероссийский список юридических клиник.

*Третье направление* – усиление практикоориентированности в деятельности юридических клиник высших учебных заведений. Помимо осуществления устных и письменных консультаций, будущие юристы получают возможность представлять интересы граждан

в судах. Речь идет о студентах, которые учатся в магистратуре или аспирантуре и имеют диплом о высшем юридическом образовании. Для них это станет дополнительным источником практического опыта и применения полученных теоретических знаний, что будет способствовать повышению эффективности профессиональной подготовки.

*Четвертое направление* – открытие инновационных площадок, предполагающих проведение выездных практических занятий для будущих юристов и их преподавателей-наставников с элементами непосредственного правового консультирования граждан и составлением правовых документов. Особенность данного подхода заключается в том, что обучающиеся будут выполнять реальные задания за ограниченное время, от них будет требоваться внимание к изучению жизненной ситуации.

**Заключение.** Таким образом, юридические клиники вузов играют важную роль в формировании гражданской позиции будущих юристов, прежде всего, ее деятельностно-практического компонента. Полагаем, что на современном этапе развития высшего образования внимание к возможностям юридических клиник как эффективным и перспективным площадкам профессиональной подготовки будущих юристов будет усиливаться. Для усовершенствования и повышения качества их работы, выявления векторов развития важными являются следующие шаги: законодательное закрепление принципов деятельности данных структурных подразделений вузов; принятие типового регламента оказания юридической помощи; разработка методических рекомендаций по формированию компонентов гражданской позиции будущих юристов на каждом из этапов деятельности клиники; обобщение опыта действующих в вузах практик по оказанию юридической помощи. С решением соответствующих задач связан следующий этап проводимого нами исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алешукина С.А. Изменения законодательства о бесплатной юридической помощи в контексте деятельности юридических клиник // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. 2025. № 2 (82). С. 151–159. DOI: 10.26456/vtpravo/2025.2.151
2. Воспитание гражданской позиции молодого поколения: сборник научных статей / Департамент образования г. Москвы, Московский городской педагогический университет, Московский институт открытого образования; под ред. Е.И. Суховой. М.: Компания Спутник +, 2009. 133 с.
3. Гладченкова С.В. Формирование гражданской позиции будущих юристов в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2008. 22 с.
4. Глущенко О.П. Формирование гражданской позиции обучающихся вуза с точки зрения федерального государственного образовательного стандарта высшего образования // Педагогика и просвещение. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoj-pozitsii-obuchayuschih-sya-vuza-s-tochki-zreniya-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta> (дата обращения: 24.07.2025).
5. Губанова А.Ю. Юридическая клиника как метод обучения студентов праву // Успехи гуманитарных наук. 2025. № 5. С. 252–258.
6. Дубовая Ю.В., Платонова Е.Е. Значение практики в формировании функциональной грамотности студента-юриста // Управление и политика. 2024. Т. 3, № 2. С. 87–105. DOI: 10.24833/2782-7062-2024-3-2-87-105
7. Крицкая Н.Ф. Формирование гражданской позиции подростка на основе рефлексии в процессе изучения общественных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2008. 19 с.
8. Лабушкина Н.Е. Роль воспитательного пространства вуза в формировании гражданской позиции и политической культуры первокурсников в поликультурной среде: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2010. 205 с.
9. Мирошина Т.А. Формирование гражданской позиции студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009. 23 с.
10. Ситников А.А. Формирование гражданской позиции будущих юристов в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 19 с.
11. Щербакова О.В. Юридическая клиника – важнейшая составляющая в подготовке современного юриста // Бизнес. Образование. Право. 2025. № 1 (70). С. 384–388. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1208

## REFERENCES

1. Aleshukina S.A. Izmeneniya zakonodatel'stva o besplatnoj yuridicheskoy pomoshchi v kontekste deyatel'nosti yuridicheskikh klinik [Changes in the legislation on free legal aid in the context of the activities of legal clinics]. *Bulletin of Tver State University. Series: Law*. 2025. No. 2 (82). P. 151–159. (in Russian). DOI: 10.26456/vtpravo/2025.2.151
2. Vospitanie grazhdanskoj pozitsii mladogo pokoleniya: sbornik nauchnykh statej [Education of the civic position of the younger generation: collection of scientific articles]. Moscow Department of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow Institute of Open Education; edited by E.I. Sukhova. Moscow: Sputnik + Company, 2009. 133 p. (in Russian).
3. Gladchenkova S.V. Formirovanie grazhdanskoj pozitsii budushchih yuristov v obrazovatel'nom prostranstve vuza: avtoref. ... dis. kand. ped. nauk [Formation of the civic position of future lawyers in the educational space of the university. Extended Abstract of the Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Bryansk, 2008. 22 p. (in Russian).
4. Glushchenko O.P. Formirovanie grazhdanskoj pozitsii obuchayushchih-sya vuza s tochki zreniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya [Formation of the civic position of university students from the point of view of the federal state educational standard of higher education]. *Pedagogy and education*. 2021. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoj-pozitsii-obuchayuschih-sya-vuza-s-tochki-zreniya-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta> (date of the Application: 24.07.2025). (in Russian).
5. Gubanova A.Yu. Yuridicheskaya klinika kak metod obucheniya studentov pravu [Legal clinic as a method of teaching students' law]. *Successes of the humanitarian sciences*. 2025. No. 5. P. 252–258. (in Russian).
6. Dubovaya Yu.V., Platonova E.E. Znachenie praktiki v formirovanii funkcional'noj gramotnosti studenta-yurista [The Importance of Practice in the Formation of Functional Literacy of a Law Student]. *Management and Politics*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 87–105. (in Russian). DOI: 10.24833/2782-7062-2024-3-2-87-105
7. Krickaya N.F. Formirovanie grazhdanskoj pozitsii podrostka na osnove refleksii v processe izucheniya obshchestvennykh disciplin: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of a teenager's civic position based on reflection in the process of studying social disciplines. Extended Abstract of the Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Kirov, 2008. 19 p. (in Russian).
8. Labushkina N.E. Rol' vospitatel'nogo prostranstva vuza v formirovanii grazhdanskoj pozitsii i politicheskoy kul'tury pervokursnikov v polikul'turnoj srede: dis. ... kand. ped. nauk [The role of the educational space of the university in the formation of a civic position and political culture of first-year students in a multicultural environment. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Vladikavkaz, 2010. 205 p. (in Russian).
9. Miroshina T.A. Formirovanie grazhdanskoj pozitsii studentov vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of a civic position of university students. Extended Abstract of the Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Kemerovo, 2009. 23 p. (in Russian).
10. Sitnikov A.A. Formirovanie grazhdanskoj pozitsii budushchih yuristov v sovremennom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of the civic position of future lawyers in a modern university. Extended Abstract of the Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2013. 19 p. (in Russian).
11. Shcherbakova O.V. Yuridicheskaya klinika – vazhnejshaya sostavlyayushchaya v podgotovke sovremennogo yurista [Legal clinic – the most important component in the training of a modern lawyer]. *Business. Education. Law*. 2025. No. 1 (70). P. 384–388. (in Russian). DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1208

Поступила в редакцию: 20.08.2025

Поступила после рецензирования: 02.10.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 20.08.2025

Revised: 02.10.2025

Accepted: 13.10.2025

*Лебедянская О.Д.,  
Московский гуманитарно-технологический университет –  
Московский архитектурно-строительный институт*



ЛЕБЕДЯНСКАЯ ОЛЬГА ДМИТРИЕВНА

Российская Федерация, Москва

аспирант, старший преподаватель кафедры театрального и эстрадного искусства, Московский гуманитарно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт. Сфера научных интересов: педагогика и психология театра, педагогика пластических искусств, пластическое воспитание актера. Электронная почта: lebedyanskaya59@bk.ru

OLGA D. LEBEDYANSKAYA

Moscow, Russian Federation

Postgraduate, Senior Lecturer at the Department of Theater and Pop Art, Moscow university of humanities and technology – Moscow institute of architecture and construction. Research interests: pedagogy and psychology of theater, pedagogy of plastic arts, plastic education of an actor. E-mail address: lebedyanskaya59@bk.ru

## Методики формирования пластической выразительности актеров при обучении пантомиме: история и современность

**Аннотация.** Представлено описание эволюции методик формирования пластической выразительности актера от эпохи античности до современности. Отмечен вклад ведущих театральных педагогов в становление системы пластического воспитания. Выделены трансформации педагогических подходов в XX веке и современные тенденции развития методик обучения пантомиме. Проанализированы особенности применения таких методик в профессиональном и любительском театре, а также их адаптации к требованиям инклюзивного театра. Выявлены перспективные направления развития методик обучения пантомиме в контексте цифровизации образования и междисциплинарного подхода к пластическому воспитанию актера.

**Ключевые слова:** театральная педагогика, история театрального образования, обучение пантомиме, методики формирования пластической выразительности актера.

**Для цитирования:** Лебедянская О.Д. Методики формирования пластической выразительности актеров при обучении пантомиме: история и современность // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 108–112. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.108

**Abstract.** The article describes the evolution of techniques for the formation of plastic expression of an actor from the era of antiquity to modern times. The contribution of leading theater teachers to the development of the plastic education system was noted. The transformations of pedagogical approaches in the 20th century and modern trends in the development of pantomime teaching methods are highlighted. The article analyzes the peculiarities of using such techniques in professional and amateur theater, as well as their adaptation to the requirements of inclusive theater. Promising directions for the development of pantomime teaching methods in the context of digitalization of education and an interdisciplinary approach to the plastic education of an actor have been identified.

**Keywords:** theater pedagogy, history of theater education, teaching pantomime, methods of forming the plastic expressiveness of an actor.

**For citation:** Lebedyanskaya O.D. Methods of Forming the Plastic Expressiveness of Actors in Teaching Pantomime: History and Modern. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 108–112. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.108

**Введение.** Актуальность рассмотрения методик обучения пантомиме обусловлена возрастающей ролью пластической выразительности в современном театральном искусстве. В условиях трансформации театрального языка и поиска новых форм сценической выразительности особую значимость приобретает систематизация исторического опыта развития методик пластического воспитания актера.

Цель исследования заключается в разработке методологии развития пластической выразительности актера в процессе обучения пантомиме.

В данной статье будут представлены результаты этапа исследования, связанные с описанием эволюции методик обучения пантомиме от античности до современности, выявлением основных тенденций их развития и обобщением представлений о вкладе ведущих театральных педагогов в становление системы пластического воспитания актера.

**Становление методик обучения пантомиме в контексте развития театрального искусства.** Формирование методик обучения пантомиме неразрывно связано с эволюцией театрального искусства. В древнегреческом театре пластическая выразительность актера являлась фундаментальным элементом представления, поскольку наличие маски определяло необходимость развития точного телесного языка. Древнеримский период привнес в искусство пантомимы подход к обучению, когда будущие мимы в специальных школах осваивали технику движения и жеста.

Средневековый период характеризовался развитием искусства гистрионов и жонглеров, чьи методики передачи профессионального мастерства основывались на принципе «от мастера к ученику». В это время складывались первые системные подходы к развитию пластической выразительности исполнителя, основанные на практи-



Московский гуманитарно-технологический университет –  
Московский архитектурно-строительный институт

ческом опыте и постепенном усложнении упражнений.

Эпоха Возрождения ознаменовалась появлением комедии дель арте, в рамках которой пантомима достигла высокого уровня развития. Методики подготовки актеров включали освоение специфических движений для каждого амплуа, разработку индивидуального пластического рисунка маски и совершенствование акробатического мастерства.

XVIII и XIX века связаны с формированием научного подхода в обучении пантомиме. Теоретические труды Иоганна Якоба Энгеля и Франсуа Дельсарта заложили основы систематического изучения языка тела и жеста. Их методологические разработки включали классификацию движений, анализ эмоциональных состояний через пластику и создание упражнений для развития выразительности тела.

Начало XX века характеризуется формированием целостных педагогических систем в области

пантомимы. Значительное влияние на развитие соответствующих методик оказал идеи Эмиля Жак-Далькроза о ритмической гимнастике и принципы биомеханики Всеволода Мейерхольда. В этот период при разработке методик обучения пластической выразительности происходит интеграция достижений физиологии, психологии и педагогики.

В процессе исторического развития методик обучения пантомиме прослеживается тенденция к синтезу различных подходов и техник. Современные методики характеризуются междисциплинарностью, включают элементы классического танца, акробатики, боевых искусств и соматических практик. Особое внимание уделяется развитию индивидуальности актера, его способности к импровизации и созданию оригинальных пластических решений.

Эволюция методик обучения пантомиме отражает общие тенденции развития театральной пе-

дагогике: от эмпирического накопления приемов к научно обоснованным системам подготовки актера. Современный этап характеризуется интеграцией традиционных методик с инновационными подходами, что способствует формированию комплексных программ обучения пластической выразительности.

**Вклад ведущих театральных педагогов в развитие методик обучения пантомиме.** Развитие методик обучения пантомиме во многом определялось педагогическими концепциями выдающихся деятелей театрального искусства, каждый из которых внес весомый вклад в формирование системы пластического воспитания актера. Их методические разработки сформировали фундамент современного подхода к развитию пластической выразительности.

Значительное влияние на становление методик обучения пантомиме оказала система ритмического воспитания, которую разработал Эмиль Жак-Далькроз. Его концепция единства музыкального ритма и пластического движения способствовала формированию целостного подхода к развитию телесной выразительности актера. Данная педагогическая система строилась на взаимосвязи внутреннего ощущения ритма и его внешнего пластического воплощения.

Всеволод Эмильевич Мейерхольд, создавший систему биомеханики, разработал принципиально новый подход к пластическому воспитанию актера. Его методика основывалась на понимании действия как единства намерения, исполнения и реакции. Он внедрил в педагогическую практику систему упражнений, направленных на развитие координации, точности движений и пространственного мышления актера [4].

Фундаментальный вклад в развитие методик обучения пантомиме внес Этьен Декру, создавший целостную педагогическую систему телесного мима. Его методика

базировалась на принципах геометризации пространства, экономии движений и «телесной партитуры». Э. Декру разработал систему упражнений, направленных на освоение законов равновесия, противовеса и компенсации, что позволило создать научно обоснованный подход к пластическому воспитанию [3].

Марсель Марсо существенно обогатил методику обучения пантомиме, развив концепцию «стилевой пантомимы». Его педагогическая система акцентировала внимание на развитии образного мышления актера и способности к метафорическому воплощению действия. М. Марсо разработал методику создания иллюзорного пространства и техники работы с ображаемыми предметами [3].

Михаил Чехов – автор концепции психологического жеста. Его подход основывался на взаимосвязи внутреннего состояния актера и его внешнего пластического выражения. Методика М. Чехова легла в основу создания эффективной системы развития пластической выразительности при работе с психофизическим аппаратом актера [5].

Александр Таиров представил комплексный подход к пластическому воспитанию, интегрировав элементы акробатики, танца и пантомимы. Его методика была направлена на формирование универсального актера, способного к «синтетическому» существованию на сцене. А. Таиров уделял особое внимание развитию пространственного мышления и ритмической культуры исполнителя [2].

Педагогическая система Ежи Гроговского основывалась на концепции «бедного театра», в основе которой лежит принцип освобождения тела от повседневных паттернов движения и формирования новой пластической культуры актера. Он разработал систему психофизических упражнений, направленных на достижение ор-

ганического единства внутреннего и внешнего существования исполнителя [3].

Анджей Лепарский усовершенствовал методику пластического воспитания, основанную на синтезе различных техник движения. Его педагогическая система включала элементы классического танца, акробатики и боевых искусств, что позволило создать комплексный подход к развитию пластической выразительности актера.

**Современные подходы к формированию пластической выразительности актера средствами пантомимы.** В современной театральной педагогике методики обучения пантомиме продолжают развиваться, интегрируя достижения различных школ и направлений. Особое внимание уделяется индивидуальному подходу к совершенствованию пластической выразительности актера, учитывающему его психофизические особенности и творческий потенциал.

Синтез традиционных и инновационных методик в современной театральной педагогике отражается в комплексном подходе к формированию пластической выразительности актера [2]. Традиционные техники пантомимы, основанные на методологических разработках Э. Декру, М. Марсо и других мастеров, обогащаются современными практиками физического театра, соматическими техниками и элементами цифровых технологий. Особое значение приобретает междисциплинарный подход, интегрирующий достижения спортивной науки, психологии движения и биомеханики в процесс пластического воспитания [2; 3; 7].

Включение пантомимы в систему актерского образования осуществляется на различных уровнях профессиональной подготовки. В современных театральных вузах пантомима рассматривается как базовый компонент пластического воспитания, способствующий развитию координации движений, пространственного мышле-

ния и телесной выразительности будущего актера [1].

Методики обучения пантомиме адаптируются с учетом специфики различных театральных специализаций и включаются в программы подготовки как драматических, так и музыкальных актеров.

Значительное внимание уделяется разработке методик, учитывающих индивидуальные психофизические особенности обучающихся. Современные педагогические подходы предполагают создание персонализированных программ развития пластической выразительности, основанных на диагностике физических возможностей и творческого потенциала актера. Это позволяет оптимизировать процесс обучения и достигать максимальной эффективности в развитии пластических навыков.

Особенности применения методик обучения пантомиме в профессиональном театре определяются спецификой репертуара и художественными задачами данного театрального коллектива. В профессиональной среде акцент делается на развитие специфических пластических навыков, необходимых для реализации конкретных постановочных задач. Методики адаптируются с учетом временных ограничений репетиционного процесса и необходимости быстрого освоения новых пластических партитур.

В любительском театре методики обучения пантомиме приобретают особую специфику, связанную с различным уровнем подготовки

участников и необходимостью создания доступной системы упражнений. Педагогические подходы здесь направлены на формирование общей телесной культуры и пластической выразительности как ее неотъемлемой части. Особое внимание уделяется групповым упражнениям, способствующим организации ансамблевого взаимодействия и коллективной пластической выразительности [1; 6; 7].

Для современных методик обучения пантомиме характерно применение цифровых технологий. Использование видеоанализа движений, виртуальных тренажеров и онлайн-платформ для обучения позволяет расширить возможности пластического воспитания и создать эффективные инструменты для самостоятельной работы актера над развитием пластической выразительности.

Важным аспектом процесса разработки современных методик является их адаптация к требованиям инклюзивного театра. Разрабатываются специальные подходы к обучению пантомиме, учитывающие особенности работы с актерами с ограниченными возможностями здоровья, что способствует расширению границ применения пластических техник в театральном искусстве [8].

Методики обучения пантомиме в современном театральном образовании также включают элементы проектной деятельности и исследовательской работы. Актеры вовлекаются в процесс создания авторских пластических этюдов

и разработку индивидуальных тренинговых программ, что способствует развитию их творческой самостоятельности и профессиональному росту.

**Заключение.** Проведенный нами анализ развития методик обучения пантомиме позволяет сделать ряд выводов.

Эволюция методик обучения пантомиме прошла путь от эмпирического накопления приемов к научно обоснованным системам подготовки актера, отражая общие тенденции развития театральной педагогики.

Практические наработки ведущих театральных педагогов (Э. Жак-Далькроз, Э. Декру, В.Э. Мейерхольд, М. Марсо, М. Чехов и другие) сформировали «фундамент» пластического воспитания актера.

Современный этап развития методик обучения пантомиме характеризуется междисциплинарностью, интеграцией цифровых технологий и индивидуализацией образовательного процесса. Особую актуальность приобретает адаптация методик к требованиям инклюзивного театра и различным формам театральной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований в области методического обеспечения развития пластического театра, в том числе в рамках учебного процесса, связаны с изучением возможностей интеграции инновационных технологий в процесс пластического воспитания актера и разработкой методик, отвечающих требованиям современного театрального искусства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волконский С.М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту): учебное пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012. 175 с.
2. Манзарханов Э.Е. Особенности пластического искусства в драматическом театре Запада и Востока: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Москва, 2006.
3. Маркова Е.А. Марсель Марсо. Ленинград: Искусство, 1975. 165 с.
4. Мейерхольд В.Э. Статьи, письма, речи, беседы 1917–1939. Мейерхольд, М.: Книга по Требованию, 2012. 261 с.
5. Немеровский А.Б. Пластическая выразительность актера: учебное пособие. М.: ГИТИС, 2013. 256 с.
6. Славский Р.Е. Искусство пантомимы // Репертуар художественной самодеятельности. 1962. № 30. С. 45–78.
7. Сляднева Л.Н. Телесно-двигательная пластика: теория и практика: монография. Ставрополь: Ставролит, 2013. 256 с.
8. Юшкова Е.В. Пластический театр XX века в России: дис. ... канд. искусствоведения. М., 2004. 198 с.

---

**REFERENCES**

---

1. Volkonskij S.M. Vyrzitel'nyj chelovek. Scenicheskoe vospitanie zhesta (po Del'sartu) [An expressive man. Stage education of gesture (according to Delsarte): the training manual]. Saint Petersburg: Lan; Planet of Music, 2012. 175 p. (in Russian).
2. Manzarhanov E.E. Osobennosti plasticheskogo iskusstva v dramaticheskom teatre zapada i vostoka: avtoref. dis. ... kand. iskusstvovedeniya [Features of plastic art in the drama theater of the West and the East. Extended Abstract of Ph.D. of Art Criticism Thesis]. Moscow, 2006. (in Russian).
3. Markova E.A. Marsel' Marso [Marcel Marceau]. Leningrad: Iskusstvo, 1975. 165 p. (in Russian).
4. Mejerhol'd V.E. Stat'i, pis'ma, rechi, besedy 1917–1939. Mejerhol'd [Articles, letters, speeches, conversations 1917–1939. Meyerhold]. Moscow: Book on Demand, 2012. 261 p. (in Russian).
5. Nemerovskij A.B. Plasticheskaya vyrzitel'nost' aktyora [The plastic expressiveness of an actor]. Moscow: GITIS, 2013. 256 p. (in Russian).
6. Slavskij R.E. Iskusstvo pantomimy [The art of pantomime]. *The repertoire of amateur performances*. 1962. No. 30. P. 45–78. (in Russian).
7. Slyadneva L.N. Telesno-dvigatel'naya plastika: teoriya i praktika: monografiya [Body-motor plastic surgery: theory and practice: monograph]. Stavropol: Stavrolit, 2013. 256 p. (in Russian).
8. Yushkova E.V. Plasticheskij teatr XX veka v Rossii: dis. ... kand. iskusstvovedeniya [Plastic theater of the XX century in Russia. Ph.D. of Art Criticism Thesis]. Moscow, 2004. 198 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 09.09.2025

Поступила после рецензирования: 06.10.2025

Поступила к публикации: 17.10.2025

Received: 09.09.2025

Revised: 06.10.2025

Accepted: 17.10.2025

*Лидер А.М., Склярова Е.А., Слесаренко И.В.,  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет*

**ЛИДЕР АНДРЕЙ МАРКОВИЧ (1976–2025)****Российская Федерация, город Томск**

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой – руководитель отделения экспериментальной физики на правах кафедры Инженерной школы ядерных технологий (2012–2025), Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Сфера научных интересов: материаловедение, технологии водородной энергетики, практико-ориентированные модели инженерно-технической подготовки, стратегическое управление научно-образовательными организациями. Автор более 320 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-3868-2647. Электронная почта: lider@tpu.ru

**ANDREY M. LIDER (1976–2025)****Tomsk, Russian Federation**

Doctor of Engineering Sciences, Full Professor, Head of the Department of Experimental Physics of the Engineering School of Nuclear Technologies (2012–2025), National Research Tomsk Polytechnic University. Research interests: material science, hydrogen energy technologies, practice-based models for engineering education, strategic management for research and education organisations. Author of more than 320 published scientific works. ORCID: 0000-0002-3868-2647. E-mail address: lider@tpu.ru

**СКЛЯРОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА****Российская Федерация, город Томск**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент отделения экспериментальной физики, исполняющий обязанности заведующего кафедрой – руководителя отделения экспериментальной физики на правах кафедры Инженерной школы ядерных технологий, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Сфера научных интересов: аккредитация основных образовательных программ высшего образования, физика, современные технологии преподавания дисциплин фундаментальной подготовки. Автор более 140 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0003-4401-356. Электронная почта: skea@tpu.ru

**ELENA A. SKLYAROVA****Tomsk, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Experimental Physics, Executive Head of the Department of Experimental Physics of the Engineering School of Nuclear Technologies, National Research Tomsk Polytechnic University. Research interests: higher education degree programs accreditation, physics, modern technologies for teaching fundamental disciplines. Author of more than 140 published scientific works. ORCID: 0000-0003-4401-356. E-mail address: skea@tpu.ru

**СЛЕСАРЕНКО ИНГА ВАЛЕРЬЕВНА****Российская Федерация, город Томск**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент отделения иностранных языков Школы общественных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. Сфера научных интересов: практико-ориентированные модели инженерно-технической подготовки, педагогика высшей школы, английский язык для научных и инженерных целей. Автор более 110 опубликованных научных работ. ORCID: 0000-0002-1115-898. Электронная почта: slessare@tpu.ru

**INGA V. SLESARENKO****Tomsk, Russian Federation**

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the School of Social Sciences, National Research Tomsk Polytechnic University. Research interests: practice-based models for engineering education, higher school pedagogy, English for science and engineering. Author of more than 110 published scientific works. ORCID: 0000-0002-1115-898. E-mail address: slessare@tpu.ru

# Развитие педагогических компетенций у обучающихся программ магистерской подготовки направления 03.04.02 Физика

**Аннотация.** Обоснована актуальность формирования у профессионалов и преподавателей в области науки и техники не только профессиональных навыков, но и компетенций для обеспечения самообразования и обучения следующего поколения. Показано как организуется работа по развитию педагогических компетенций, умений объяснять физические законы и явления окружающего мира у студентов магистратуры по направлению подготовки 03.04.02 Физика в Томском политехническом университете в процессе преподавания учебной дисциплины «Педагогическая практика. Основы педагогической деятельности» (реализуемой на английском языке). Представлено обновленное содержательное наполнение учебно-методических материалов для данной учебной дисциплины (задания для обучающихся, их структурированной самостоятельной работы, текущего и итогового контроля, форматы организации занятий, объекты оценивания). Делается вывод о том, что активное участие в реализации содержания учебной дисциплины способствует развитию у магистрантов компетенций педагогического проектирования для работы с обучающимися бакалавриата в рамках педагогической практики.

**Ключевые слова:** педагогические компетенции, педагогическая практика, программа магистерской подготовки, направление подготовки 03.04.02 Физика.

**Для цитирования:** Лидер А.М., Склярлова 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. (на английском языке). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.113

**Abstract.** The importance of developing not only professional skills but also competencies for self-education and training next generation in science and technology professionals and teachers is substantiated. The article demonstrates how work is organized to develop pedagogical competencies and the ability to explain physical laws and phenomena in master's students in the 03.04.02 Physics at Tomsk Polytechnic University in the course "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy" (delivered in English). Updated content of the teaching materials and aids for this course is presented (tasks and assignments for students, their structured independent studies, summative and formative assessment, session formats, and assessment objectives). It is concluded that active participation in the implementation of the course contributes to the development of pedagogical design skills in master's students for working with bachelor's students during their teaching practice.

**Keywords:** pedagogical competencies, pedagogical practice, master's degree program, master's degree program in 03.04.02 Physics.

**For citation:** 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



Национальный исследовательский Томский политехнический университет

**Relevance. Competences in Pedagogy for Students within the Master's Degree Studies in 03.04.02 Physics.** Educating next generations in engineering and fundamental sciences to ensure country competitiveness is a vital task. It is stated in the Decree of the President of Russian Federation dated as 07.05.2024 No. 309 that educating next generations within professional training is of actuality [8]. Development of science and technologies is stated in the Decree of the President of Russian Federation dated as 28.02.2024 No. 145 [9]. Engineering and Physics are the front-end fields in science that require life-long learning skills in present-day students developing and maturing as professionals in the chosen direction of specialization. Thus, it is acknowledged that priorities lie in

providing not only professional skills and competences but also skills and competences to ensure self-training and education and educate next generation of professionals and teachers in science and engineering.

Engineering education and training has its aim in moving research and development to breakthroughs and this implies educating and training next generation of researchers, engineers, technicians passing over knowledge and skills on how to manage self-development, teach others, in all tiers of education. Education and training also imply developing learning strategies, and bringing up shared socially-viable values [1]. Talented teachers and tutors may spring out from researchers, scientists, engineers; however, talent has to be nourished and cultivated. Thus, engineering degrees curricula at universities encompass pedagogical training courses, aiming at competences and skills for teaching and learning in higher education. Mastering such courses enables acquisition of skills for adaptation and development of real observable science phenomena and research materials into teaching aids as in engineering education one can teach new only from practical experience based on the experimental works performed in research teams and executing research and development projects for industrial and other partners.

Earlier this strategic direction was announced by the Government of Russian Federation as introduction of pedagogy courses into non-pedagogical majors [1]. According to newly accepted Federal law dated as 16 April 2025 [10]; pedagogical competences to obtain new qualification are to be offered solely by state organizations. The Division of Experimental Physics at Tomsk polytechnic university (TPU) is revisiting its academic curricula with pedagogical competences for master's degree and other tiers of university learners [2]. We presume such training can start with revamped courses in pedagogical training for master's degree students of engineering majors, namely in the specializa-

tion of Physics. The competences in teaching and learning physics are vital to perceive, digest and communicate information about Physics in the world around us to other people, learners regardless of their professional background in Physics, age, job position, etc. Explaining Physics is the skill to master. Physics is a highly visual discipline which would require explanation, experiments and demonstrations as well as other teaching aids including visualization, simulations and other materials to convey the essence of physics laws and phenomena [16].

Within this paper we consider the delivery of the course "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy", for TPU master's degree program "Condensed Matter Physics" delivered in English as medium of instruction within specialization in 03.04.02 Physics [6].

The course comprises 36 contact hours including 16 hours in-person sessions (8 hours for lectures and 8 hours for seminars) and 20 hours of independent studies [3; 6]. The course has been redesigned with formative assessment procedures (from five to seven) and piloted in spring semester of 2023–2024 academic year and autumn semester 2024–2025 to enable students to accumulate their learning achievements within the assessment tasks and earn grades into learner's teaching and learning portfolio. The accumulative nature of the courses' learning outcomes is within the methodology of learner's portfolio [13].

Within the course, a student not only receives tasks to complete but during studies a student also fills in the self-reflection and self-evaluation lists to reflect on, analyse his (her) learning progress and achievements and adjust certain learning behavior as on analogy given in [15]. For example, a self-reflective learner may say that she (he) is able to identify questions that can be tested in experiment and provides evidence for this competence development. All adjustments and recommendations for learner's progress are to be discussed and ver-

ified with the course instructor before proceeding to their implementation.

The nature of Physics as the science discipline influences the way university course instructors may see and understand teaching practice and the theory of teaching and learning [14] that can be offered to master's degree students majoring in Physics, in our case, in Condensed Matter Physics. As presumed here, being able to explain physics laws and phenomena, teach how to operate equipment and instrumentation, plan and conduct experimental works and interpret the data of experiments, etc. [5], these skills in Physics as subject under study at university are to be translated via the content of the course under discussion.

Thus, according to the course details [3] a student is to be able to:

- design a session plan for the tertiary level of education within the field of topics in Condensed Matter Physics for bachelor degree students;
- implement the knowledge of teaching styles and learning principles in his/her session design and teaching;
- search for the resources and references for a selected topic, adapt and transform the material into teaching and learning aids for bachelor degree students in Condensed Matter Physics;
- consider and acknowledge in his/her teaching the cultural and linguistic and academic background differences of target audience of learners – bachelor degree students;
- design tasks, activities, problems or select appropriate ones for the topic, level of learner's proficiency in Physics, Condensed Matter Physics in particular, formulate adequate learning goals and objectives and assessment objectives;
- perform self-reflection on his/her work as a teacher, educator, teaching aids designer and sessions developer.

**Teaching Aids and Materials for the course** "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy". This section provides an example of an interactive activity for session (lesson) planning comprising the stages of a ses-

sion (lesson) plan and attributed reference materials. The task was tested in English as the medium of instruction for the master's degree program in Condensed Matter Physics. Students from China and Egypt (cohorts 2023 and 2024) completed the activity well and presented variations in the differentiation of stages based on different teaching situations. Their work provided valuable insights into their critical thinking skills and awareness of the changing teaching context.

The activity was designed by the authors and published in the designated TPU LMS (Learning Management System) e-course piloted in spring semester 2023–2024 and autumn semester 2024–2025 [11] for the master's degree students, within the workload of teaching hours mentioned earlier for the discussed course.

**TASK 1.** Put the stages of session (lesson) planning, preparation and realization into the order that seems appropriate for you. Type your comments for each stage to the right. You may reorganize the stages sequence by copy-paste within the text below.

### **Lesson Planning and Delivery Stages**

1. Presentation of material – course instructor's comments in case students face an obstacle in completing this task.

2. Teacher's reflection on the session.

3. Plan B.

4. Assessment.

5. Practice.

6. Evaluation.

7. Feedforward.

8. Organizational moment.

9. Wrap-up.

10. Goals for next session.

11. Students' reflection and self-assessment.

12. Preparation and research on the topic done by a course instructor.

13. Warm-up.

14. Students' feedback.

15. Assigned readings.

16. Quiz based on assigned readings.

17. Peer-evaluation.

18. Group lab work to apply knowledge from assigned readings.

Task 1 is given to students in the cards with stages of session (lesson) planning, preparation, and delivery as a shuffle-the-card task. Task 1 is piloted in autumn semester 2024–2025, master's degree program Condensed Matter Physics, English as the medium of Instruction.

Certain stages of session (lesson) planning, preparation, and realization are offered along with the links to relevant theory and practice for students to investigate and review the nature of each session stage on the spot. The task was given for in-person in-class group work and discussion and also published in the designated TPU LMS e-course as an individual activity to be completed preceding the one in class [11]. For in-class activity, the stages were provided as individual cards to be arranged in a sequence.

Other analogous tasks and activities may be designed and included in teaching materials in both Russian and English. The combination of individual online learning and in-person in-class group work enables for the verification of different approaches in tasks, that is they require the design and development of learning and teaching sequences based on specific principles of didactics and pedagogy, and are to be supported by balanced argumentation.

**Independent Studies Tasks and Activities for the course** “Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy”. Due to relatively small number of contact hours for the course, special attention is given to independent studies to meet specific criteria for their organization. Independent studies are to be paced in design and development, performed, and monitored on a regular basis. They are to be supported by timely and transparent feedback and self-reflection, and logically integrated into in-person in-class sessions topics.

Here is the example of independent studies task assigned to students within flipped teaching design [12]: students read and complete activities before discussing a certain topic in person in class. After the in-class ses-

sion, students are asked to read independently using resources selected by the course instructor, complete some written activities, and finish one or two tasks in the designated TPU LMS e-course. An example of the task is provided below.

The task is aimed at developing students' observation and critical thinking skills regarding teaching practice. The materials chosen for this task are videos recorded in real university sessions worldwide.

The task can be designed based on a selected video showing the delivery of bachelor's degree university course in Physics or Condensed Matter Physics (see the tasks contents below). We will refer to this task as an “activity” to avoid confusion in definitions, as the activity encompasses several tasks. This is the default content for the activity, and the course instructor can design more activities on analogy, thus ensuring sufficient training for the course topic “Stages of Session Planning and Design. Teaching Observation. Bloom's Taxonomy”.

**TASK (ACTIVITY) 2. Video Analysis.**

Watch the recorded lecture by Professor Name on the topic Title (from the course Title). Complete the following steps:

- answer the questions from the handout while watching;
- submit your written answers via the designated TPU LMS e-course;
- be prepared to talk in class commenting on every task within this activity.

*Note:* The video is a recording of a real university session, sourced from open online access.

**TASK.** Watch the video.

1. Which level(s) of Bloom's Taxonomy is (are) presented in Learning Objectives (LO) for the course?

2. Are the LO written for students or the teacher?

3. Analyse the LO within tasks 2.1, 2.2., 2.3. and 2.4.

**TASK 2.1. Learning Objectives relation to Teaching and Learning Formats.** List the LO that contain information about learning formats

(which?) and LO information about assessment (what kind of?). Choose the LO that are specific and measurable. Be prepared to talk in class commenting on every task within this activity.

TASK 2.2. Compare LO and Assessment activities provided: which LO works for which Assessment activity(ies)? Write the original version or your example here for the LO. Relate it to Assessment Activity. Formulate the original version or your example here for the Assessment Activity next to the chosen LO.

TASK 2.3. Which level(s) of Bloom's Taxonomy are reflected in the assessment activities methods? Name Home Activities relation to Bloom's Taxonomy Levels. E.g. Home Activity # 1. Write the original version or your example here corresponding to Level(s) of Bloom's Taxonomy Apply.

TASK 2.4. Imagine you are a member of the University Methodology Committee. Would you approve this course for delivery? Provide your reasoning here based on the following criteria:

- relation between course goals and learning objectives;
- alignment of learning objectives and assessment objectives;
- appropriateness of assessment tasks for measuring the stated objectives;
- additional comments on the course alignment, teaching style and delivery methods, classroom management, and considerations for types of learners.

*Note.* This activity, comprising several tasks, is quite challenging for many students as they are inexperienced in pedagogy and have little to no teaching experience. However, the questions from Task 2.4 are often performed separately on a smaller scale (e.g., the course first class or another

separately taken session or activity or task). This format was tested as an assessment activity for master's degree students in Condensed Matter Physics studying in English as the medium of instruction and proved efficient for facilitating discussion on course and session alignment. Please note numbering of tasks and activities is done for this text sequencing.

**Conclusion.** In summary, a wide variety of tasks and activities can be implemented to build a learner's portfolio in teaching Physics, particularly Condensed Matter Physics. Master's degree students can contribute to this process by designing self-reflection and self-evaluation lists. Furthermore, working with such lists not only allows students to monitor and adjust their progress as a learner in the courses discussed here but also helps develop their critical thinking skills. It fosters their ability and skills in pedagogical design and planning appropriate assessments for their future intended target audience in bachelor degree studies as part of their prospective teaching practice. On analogy the discussed here activities may be offered within the course "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy" delivered in Russian as the medium of instruction.

This study examines the specifics of pedagogical competences – namely, those in teaching and learning in higher education – relevant to master's students majoring in 03.04.02 Physics. This includes students enrolled in two Master's degree programs in Condensed Matter Physics delivered in Russian and English [6; 7].

Both master's degree programs presuppose mastering the courses discussed here and taking pedago-

gical practice (teaching) internship, as outlined in their respective syllabi [3; 4].

The nature of the science discipline Physics in general, and Condensed Matter Physics in particular – its emphasis on discovery and inquiry – is central to this study and should be reflected in how Physics is taught and learned. These specific characteristics provided a foundation for revamping the objectives of the courses under discussion here. This involved:

- modernization of teaching aids and materials;
- restructuring lectures into an inquiry-based delivery mode;
- redesigning practical sessions (seminars);
- organizing paced structured independent studies supported by self-reflection and measurable learning outcomes.

The differentiation is to be made for the home students mastering the course in Russian language and international students mastering the course in English as a foreign language and as the medium of instruction; also, cultural differences and various academic background of master's students are to be taken into consideration.

During spring semester 2023–2024 and autumn semester 2024–2025, new tasks and activities were developed and introduced to the target groups of students. The students' performance in these tasks and activities demonstrated the course alignment efficiency.

The teaching aids, materials, and recommendations developed may be useful for university course instructors teaching courses in pedagogy to master's students in other engineering and technical specializations.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция наставничества 2030. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 21 мая 2025 года № 1264-р / Официальный сайт Правительства Российской Федерации. URL: <http://government.ru/docs/55086/> (дата обращения: 21.07.2025).
2. Лидер А.М., Склярова Е.А., Слесаренко И.В. Компоненты профессиональных педагогических компетенций преподавателей фундаментальной подготовки физики в техническом университете // Интеграция наук: междисциплинарность в медицине. ВКМиФ-2025: сборник тезисов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Якутск, 25-26 июня 2025 года. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2025. С. 127-129.

3. Рабочая программа дисциплины «Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy» программы магистерской подготовки «Condensed Matter Physics / Физика конденсированного состояния». Язык обучения Английский / Официальный сайт ТПУ. URL: <https://exam.tpu.ru/fos> (дата обращения: 17.07.2025).
4. Рабочая программа дисциплины «Педагогическая практика. Основы педагогической деятельности» программы магистерской подготовки «Физика конденсированного состояния» / Официальный сайт ТПУ. URL: <https://exam.tpu.ru/fos> (дата обращения: 17.07.2025).
5. *Склярова Е.А., Ерофеева Г.В.* Образовательный процесс и компетентностный подход // Материалы VII и VIII Международных научно-методических конференций «Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития». Москва, 2023. С. 538–542.
6. ТПУ. Учебные планы. 03.04.02 Физика. Основная образовательная программа «Condensed Matter Physics / Физика конденсированного состояния». Язык обучения Английский / Официальный сайт ТПУ. URL: [utp.tpu.ru](http://utp.tpu.ru) (дата обращения: 12.07.2025).
7. ТПУ. Учебные планы. 03.04.02 Физика. Основная образовательная программа «Физика конденсированного состояния» / Официальный сайт ТПУ. URL: [utp.tpu.ru](http://utp.tpu.ru) (дата обращения: 12.07.2025).
8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» / Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 01.07.2025).
9. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (дата обращения: 01.07.2025).
10. Федеральный закон от 21.04.2025 № 86-ФЗ «О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»» / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013?index=1> (дата обращения: 15.07.2025).
11. Электронный курс “Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy”. Направление подготовки магистратуры: 03.04.02 Физика. Слесаренко И.В. ТПУ LMS Moodle, 2023-2024 и 2024-2025 гг. / Официальный сайт ТПУ. URL: <https://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=5561> (дата обращения: 14.07.2025).
12. *Amanah S. et al.* Trends of Flipped Classroom Studies for Physics Learning: A Systematic Review. *Journal of Physics: Conference Series*. Volume 2019. The 10<sup>th</sup> National Physics Seminar (SNF 2021). DOI: 10.1088/1742-6596/2019/1/012044
13. *Brooke W., Bell R.* Physics Portfolios: A picture of student understanding. *The Science Teacher*. 2013. No. 80 (3). P. 38–43.
14. *Debowska E., Greczyło T.* Role of Key Competences in Physics Teaching and Learning. *Key Competences in Physics Teaching and Learning. Selected Contributions from the International Conference GIREP EPEC 2015, Wrocław Poland, 6–10 July 2015*. Switzerland: Springer International Publishing, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-44887-9\_1
15. *Debowska E., Greczyło T.* Role of Key Competences in Physics Teaching and Learning. *Key Competences in Physics Teaching and Learning. Selected Contributions from the International Conference GIREP EPEC 2015, Wrocław Poland, 6–10 July 2015*. Springer International Publishing. Switzerland. 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-44887-9\_1
16. Ray's Physics Learning Portfolio. University Liggett School Intranet. URL: <https://sites.google.com/uls.net/rays-physics-portfolio/my-physics-portfolio> (дата обращения: 20.07.2025).
17. *Vogelsang C., Kulgemeyer C., Riese J., Borowski A., Reinhold P., Schecker H., Fischer H.* ProfiLe-P+ – Professional Competence in Academic Physics Teacher Education. Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations (KoKoHs) Overview of the Research Projects. Edition: KoKoHs Working Papers. 2016. No. 11.

---

## REFERENCES

1. Kontsepcia nastavnichestva 2030. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 21 maya 2025 goda №1264-p [Concept of Mentorship 2030. Decree of the Government of Russian Federation dated as PФ 21 May 2025 №1264-p]. *Official webpage of the Government of Russian Federation*. Available at: <http://government.ru/docs/55086/> (date of the Application: 21.07.2025). (in Russian).
2. Lider A.M., Sklyarova E.A., Slesarenko I.V. Komponenty professionalnyh pedagogicheskikh kompetenchiy prepodavatelie fundamentalnoi podgotovki fiziki v technicheskom universitete [Components of professional pedagogical competences for instructors of fundamental training in Physics in engineering university]. *Integration of sciences: interdisciplinarity in Medicine. Proceedings of II All-Russian science and practical conference with international participation*. Yakutsk, 25–26 June 2025. Yakutsk: Publishing House SVFU. 2025. P. 127–129. (in Russian).
3. Rabochaya programma discipliny “Pedagogicheskaya Praktika. Osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti”. programmy masterskoi podgotovki Condensed Matter Physics / Fizika kondensirovannogo sostoyaniya. Yazyk obucheniya Anglijskji [Course Details. Pedagogical Practice. Basics of Pedagogical Activities for Master's Degree Program Condensed Matter Physics / Fizika kondensirovannogo sostoyaniya. English as medium of instruction]. *TPU official webpage*. Available at: <https://exam.tpu.ru/fos> (date of the Application: 17.07.2025). (in Russian).
4. Rabochaya programma discipliny Pedagogicheskaya Praktika. Osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti. programmy masterskoi podgotovki Fizika kondensirovannogo sostoyaniya [Course details. Pedagogical Practice. Basics of Pedagogical Activities for Master's Degree Program Condensed Matter Physics]. *TPU official webpage*. Available at: <https://exam.tpu.ru/fos> (date of the Application: 17.07.2025). (in Russian).
5. Sklyarova E., Erofeeva G. Obrazovatel'nyi process i kompetentnostnyi podkhod [Educational Process and Competence-Based Approach]. *Materialy VII i VIII Mezhdunarodnoi naucho-metodicheskoi konferenicii “Fiziko-metematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya”*. Moscow, 2023. P. 538–542. (in Russian).
6. ТПУ. Учебные планы. 03.04.02 Физика. Osnovnaya obrazovatel'naya programma “Condensed Matter Physics / Fizika Kondensirovannogo Sostoyaniya”. Yazyk obucheniya Anglijskji [Master degree syllabi. 03.04.02 Physics. Condensed Matter Physics. English as medium of instruction]. *TPU official website*. Available at: [utp.tpu.ru](http://utp.tpu.ru) (date of the Application: 12.07.2025). (in Russian).
7. ТПУ. Учебные планы. 03.04.02 Физика. Osnovnaya obrazovatel'naya programma “Fizika Kondensirovannogo Sostoyaniya” [Master degree syllabi. 03.04.02 Physics. Condensed Matter Physics]. *TPU official website*. Available at: [utp.tpu.ru](http://utp.tpu.ru) (date of the Application: 12.07.2025). (in Russian).

8. Ukaz Prezidenta Rossijskoi Federachii ot 07.05.2024 № 309 "O nachional'nyh chelyah razvitiya Rossijskoi Federachii na period do 2030 goda i na perspektivy i do 2036 goda" [Decree of the President of Russian Federation dated as 07.05.2024 № 309 "About National Goals for Development of Russian Federation for the period of 2030 and perspective to 2036"]. *Official webpage of the President of Russian Federation*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (date of the Application: 01.07.2025). (in Russian).
9. Ukaz Prezidenta Rossijskoi Federachii ot 28.02.2024 № 145 "O strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoi Federachii" [Decree of the President of Russian Federation dated as 28.02.2024 № 145 "About the Strategy of Science and Technologies Development in Russian Federation"]. *Official internet-portal of legal information*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (date of the Application: 01.07.2025). (in Russian).
10. Federal'nyi zakon ot 21.04.2025 № 86-ФЗ "O vnesenii izmeneniy v statji 3 i 47 Federal'nogo zakona 'Ob obrazovanii v Rossijskoi Federachii'" [Federal law dated as 21.04.2025 № 86-FL "About the amendments into the articles 3 and 47 of the Federal Law 'About Education in Russian Federation'"]. *Official internet-portal of legal information*. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013?index=1> (date of the Application: 15.07.2025) (in Russian).
11. Elektronyi kurs "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy". Napravlenie podgotovki magistratury: 03.04.02 Fizika. Slesarenko I.V. TPU LMS Moodle, 2023/2024 i 2024/2025 gg. [e-course "Pedagogical Practice. Basics of Pedagogy". Specialisation: 03.04.02 Physics. Slesarenko I.V. TPU LMS Moodle, 2023/2024 and 2024/2025 academic years]. *TPU official website*. Available at: <https://stud.lms.tpu.ru/course/view.php?id=5561> (date of the Application: 14.07.2025). (in Russian).
12. Amanah S., et al. Trends of Flipped Classroom Studies for Physics Learning: A Systematic Review. *Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 2019. The 10<sup>th</sup> National Physics Seminar (SNF 2021). DOI: 10.1088/1742-6596/2019/1/012044
13. Brooke W., Bell R. Physics Portfolios: A picture of student understanding. *The Science Teacher*. 2013. No. 80 (3). P. 38-43.
14. Debowska E., Greczyło T. Role of Key Competences in Physics Teaching and Learning. *Key Competences in Physics Teaching and Learning. Selected Contributions from the International Conference GIREP EPEC 2015, Wrocław Poland, 6-10 July 2015*. Switzerland: Springer International Publishing, 2017. DOI: 10.1007/978-3-319-44887-9\_1
15. Ray's Physics Learning Portfolio. University Liggett School Intranet official webpage. Available at: <https://sites.google.com/uls.net/rays-physics-portfolio/my-physics-portfolio> (date of the Application: 20.07.2025).
16. Vogelsang C., Kulgemeyer C., Riese J., Borowski A., Reinhold P., Schecker H., Fischer H. ProfiLe-P+ – Professional Competence in Academic Physics Teacher Education. *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations (KoKoHs) Overview of the Research Projects*. Edition: KoKoHs Working Papers. 2016. No. 11.

Поступила в редакцию: 12.08.2025

Поступила после рецензирования: 18.09.2025

Поступила к публикации: 03.10.2025

Received: 12.08.2025

Revised: 18.09.2025

Accepted: 03.10.2025

Лоевский Д.О.,

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина



ЛОЕВСКИЙ ДМИТРИЙ ОЛЕГОВИЧ

Российская Федерация, Екатеринбург

советник ректора, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Сфера научных интересов: педагогика и психология высшей школы, проблемы воспитания в вузовском образовании. Автор семи опубликованных научных работ. Электронная почта: d.o.loevsky@urfu.ru

DMITRIY O. LOEVSKY

Ekaterinburg, Russian Federation

Adviser to the Rector, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin. Research interests: pedagogy and psychology of higher education, problems of upbringing in higher education. Author of seven published scientific works. E-mail address: d.o.loevsky@urfu.ru

## Социально-педагогическое прогнозирование как метод анализа эффективности воспитательной работы в вузе

**Аннотация.** Представлены теоретические основы и методологические подходы (системный, синергетический, компетентностный, личностно-ориентированный и средовой) к социально-педагогическому прогнозированию эффективности воспитательной работы. Описаны основные методы прогнозирования: экстраполяция, экспертные оценки, моделирование, сценарный метод, форсайт-технологии и метод Дельфи. Предложена комплексная система критериев оценки эффективности воспитательной работы, охватывающая количественные, качественные, процессуальные и результативные показатели. Разработана модель социально-педагогического прогнозирования, включающая предпрогностную ориентацию, сбор данных, построение базовой модели, поисковый и нормативный прогнозы, верификацию, корректировку и составление рекомендаций. Показаны возможности практического применения результатов прогнозирования в контексте стратегического планирования, разработки программ воспитательной работы, оптимизации ресурсного обеспечения и совершенствования системы мониторинга. Определены ограничения и перспективы совершенствования социально-педагогического прогнозирования, связанные с интеграцией в данный процесс технологий искусственного интеллекта и развитием междисциплинарных исследований.

**Ключевые слова:** социально-педагогическое прогнозирование, эффективность воспитательной работы в вузе, методология прогнозирования, критерии оценки, стратегическое планирование, мониторинг в образовании.

**Для цитирования:** Лоевский Д.О. Социально-педагогическое прогнозирование как метод анализа эффективности воспитательной работы в вузе // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 120–124. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.120

**Abstract.** The theoretical foundations and methodological approaches (systemic, synergetic, competence-based, personality-oriented and environmental) to the socio-pedagogical forecasting of the effectiveness of educational work are presented. The main forecasting methods are described: extrapolation, expert assessments, modeling, scenario method, foresight technology and Delphi method. A comprehensive system of criteria for evaluating the effectiveness of educational work is proposed, covering quantitative, qualitative, procedural and performance indicators. A model of socio-pedagogical forecasting has been developed, including predictive orientation, data collection, building a basic model, search and regulatory forecasts, verification, correction and making recommendations. The possibilities of practical application of forecasting results in the context of strategic planning, development of educational work programs, optimization of resource provision and improvement of the monitoring system are shown. The limitations and prospects of improving socio-pedagogical forecasting related to the integration of artificial intelligence technologies into this process and the development of interdisciplinary research are identified.

**Keywords:** socio-pedagogical forecasting, effectiveness of educational work in higher education institutions, forecasting methodology, evaluation criteria, strategic planning, monitoring in education.

**For citation:** Loevsky D.O. Socio-pedagogical Forecasting as a Method of Analyzing the Effectiveness of Educational Work in the University. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 120–124. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.120

**Введение.** Динамично меняющаяся социокультурная среда, цифровизация образования и новые вызовы времени требуют применения научно обоснованных методов прогнозирования развития воспитательных систем. Социально-педагогическое прогнозирование становится важнейшим инструментом управления воспитательной работой, позволяющим своевременно реагировать на изменения общественных потребностей и обеспечивать качественную подготовку специалистов.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки современных подходов к анализу эффективности организации воспитательной работы в вузе, основанных на методологии социально-педагогического прогнозирования. Существующие методы оценки воспитательной работы зачастую не учитывают перспективные тенденции развития образования и не позволяют своевременно корректировать воспитательные стратегии. Важно также учитывать существующий потенциал методологии социально-педагогического прогнозирования в решении исследовательских и практических задач.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование и разработка системы социально-педагогического прогнозирования анализа эффективности организации воспитательной работы в современном вузе.

Методологическую основу исследования составляют фундаментальные работы в области педагогического прогнозирования (Б.С. Гершунский), системного подхода (Л. фон Берталанфи), синергетики (И. Пригожин, И. Стенгерс), компетентного подхода (И.А. Зимняя), личностно-ориентированного образования (И.С. Якиманская) и средового подхода (Ю.С. Мануйлов).

Научная новизна исследования заключается в разработке интегративной модели социально-педаго-



Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

гического прогнозирования эффективности воспитательной работы, учитывающей современные тенденции развития высшего образования.

*Теоретическая значимость исследования* заключается в развитии научных представлений о сущности и методологии социально-педагогического прогнозирования в сфере организации воспитательной работы вуза.

*Практическая значимость исследования* состоит в возможности использования разработанной системы прогнозирования для совершенствования воспитательной работы в высших учебных заведениях и повышения ее эффективности.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Социально-педагогическое прогнозирование представляет собой предмет междисциплинарных исследований, интегрирующих методологические подходы социологии, педагогики и футурологии. В нашей работе мы опираемся на определение, предложенное Б.С. Гершунским: социальное-педагогическое прогнозирование – это «специально ор-

ганизованное системное научное исследование, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития образовательных и воспитательных систем с целью оптимизации содержания, методов, средств и организационных форм учебно-воспитательной деятельности» [2].

Основные принципы социального-педагогического прогнозирования: системность, междисциплинарность, вариативность, верифицируемость, непрерывность [3].

В рамках нашего исследования мы предлагаем *интегративную модель социально-педагогического прогнозирования*, основанную на следующих методологических подходах:

- системный подход (Л. фон Берталанфи) – рассматривает воспитательную работу как сложную систему взаимосвязанных элементов [1];
- синергетический подход (И. Пригожин, И. Стенгерс) – позволяет учитывать нелинейность и самоорганизацию педагогических процессов [7];
- компетентностный подход (И.А. Зимняя) – фокусируется на формировании ключевых компе-

тенций студентов как результате воспитательной работы [4];

- *лично ориентированный подход* (И.С. Якиманская) – акцентирует внимание на индивидуальных особенностях и потребностях студентов [9];

- *средовой подход* (Ю.С. Мануйлов) – рассматривает образовательную среду вуза как фактор воспитательного воздействия [6].

В процессе социально-педагогического анализа эффективности воспитательной работы в вузе применяются следующие *методы* [5]:

- *экстраполяция* – построение прогнозов на основе выявленных тенденций развития воспитательных практик;

- *метод экспертных оценок* – привлечение специалистов в области воспитательной работы для оценки перспектив развития и эффективности воспитательных практик;

- *моделирование* – создание математических и концептуальных моделей воспитательной системы вуза;

- *сценарный метод* – разработка альтернативных сценариев развития воспитательной работы в зависимости от различных факторов;

- *форсайт-технологии* – комплексная система методов экспертной оценки стратегических направлений развития воспитательной работы;

- *метод Дельфи* – итеративный процесс экспертного оценивания с обратной связью.

Процесс социально-педагогического прогнозирования эффективности воспитательной работы в федеральном вузе включает ряд *этапов*.

1. *Предпрогнозная ориентация* – определение цели, объекта, предмета, проблемы и периода прогнозирования.

2. *Сбор данных* – анализ текущего состояния воспитательной работы, изучение нормативных документов, проведение эмпирических исследований.

3. *Построение базовой модели* – создание концептуальной моде-

ли воспитательной системы вуза на основе собранных данных.

4. *Поисковый прогноз* – определение возможных тенденций развития воспитательной работы при сохранении существующих условий.

5. *Нормативный прогноз* – определение путей достижения желаемого состояния воспитательной системы.

6. *Верификация прогноза* – оценка достоверности и точности прогноза.

7. *Корректировка прогноза* – внесение изменений на основе дополнительных данных и экспертных оценок.

8. *Разработка рекомендаций* – формулирование практических указаний по повышению эффективности воспитательной работы.

Для оценки и прогнозирования эффективности воспитательной работы в федеральном вузе предлагается использовать *систему критериев*.

*Количественные критерии:*

- охват студентов воспитательными мероприятиями;

- количество реализованных проектов и программ;

- число студенческих объединений и организаций;

*Качественные критерии:*

- уровень сформированности ключевых компетенций студентов;

- степень их удовлетворенности воспитательной работой;

- уровень социальной активности и гражданской ответственности обучающихся.

*Процессуальные критерии:*

- степень интеграции воспитательной работы в образовательный процесс;

- уровень инновационности применяемых воспитательных технологий;

- эффективность системы управления воспитательной работой [7].

*Применение результатов социально-педагогического прогнозирования* осуществляется в рамках комплексной системы практического использования полученных

прогностических данных для совершенствования воспитательной работы в вузе. Рассмотрим основные направления применения результатов прогнозирования.

*Стратегическое планирование развития воспитательной системы вуза:*

- формирование долгосрочных целей и задач воспитательной работы;

- определение приоритетных направлений ее развития;

- разработка дорожных карт развития воспитательной деятельности;

- создание системы индикаторов достижения стратегических целей;

- проектирование механизмов адаптации воспитательной системы к изменяющимся условиям.

*Разработка и корректировка программ воспитательной работы:*

- создание новых воспитательных программ с учетом прогнозируемых тенденций;

- модернизация существующих программ на основе прогностических данных;

- внедрение инновационных форм и методов воспитательной работы;

- учет региональной специфики и потребностей конкретного вуза;

- интеграция воспитательных программ в общую образовательную систему вуза.

*Оптимизация ресурсного обеспечения воспитательной деятельности:*

- планирование создания материально-технической базы воспитательной работы;

- распределение финансовых ресурсов с учетом прогнозируемых потребностей;

- развитие кадрового потенциала воспитательной системы;

- обеспечение информационно-методических условий для осуществления воспитательной деятельности;

- формирование эффективной системы межвузовского партнерства.

*Совершенствование системы мониторинга и оценки эффективности воспитательной работы:*

- разработка критериев оценки эффективности на основе прогностических моделей;
- внедрение современных методов диагностики воспитательного процесса;
- создание системы обратной связи со всеми его участниками;
- формирование базы данных для последующего прогнозирования;
- разработка механизмов корректировки воспитательной работы на основе результатов мониторинга.

*Инновационные методы в организации воспитательного процесса:*

- использование цифровых технологий в ходе организации воспитательной работы;
- развитие проектной деятельности в рамках воспитательной системы;
- создание новых форматов взаимодействия со студентами;
- разработка междисциплинарных программ воспитания;
- интеграция подходов формального и неформального образования в воспитательной работе.

*Повышение квалификации сотрудников, ответственных за воспитательную работу:*

- разработка программ профессионального развития на основе полученных прогнозов;
- организация обучающих семинаров и тренингов;
- создание системы обмена опытом между специалистами;
- формирование профессиональных сообществ;
- развитие компетенций в области инновационных воспитательных технологий.

*Практическая значимость применения результатов социально-педагогического прогнозирования заключается в:*

- повышении эффективности принимаемых управленческих решений лицами, ответственными за те или иные направления деятельности в рамках воспитательной работы;
- оптимизации использования ресурсов вуза, направляемых на организацию воспитательной работы;
- улучшении ее качества;
- формирование конкурентных преимуществ образовательного учреждения;
- создании условий для личностного развития студентов.

Таким образом, применение результатов социально-педагогического прогнозирования позволяет создать целостную систему управления воспитательной работой в вузе, основанную на научном подходе и ориентированную на перспективное развитие.

Применения методы социально-педагогического прогнозирования, необходимо учитывать следующие ограничения:

- сложность и многофакторность воспитательного процесса;
- влияние внешних социально-экономических и политических факторов;
- ограниченность прогностического горизонта;
- субъективность экспертных оценок.

*Перспективы развития социально-педагогического прогнозирования как инструмента совершенствования воспитательной работы в вузе связаны с:*

- интеграцией методов искусственного интеллекта и машинного обучения в процесс подготовки специалистов в области организации воспитательной работы;

- развитием междисциплинарных исследований на стыке педагогики, социологии и футурологии;
- совершенствованием методов сбора и анализа больших данных в образовательной сфере;
- разработкой специализированного программного обеспечения для социально-педагогического прогнозирования.

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

Социально-педагогическое прогнозирование представляет собой эффективный метод анализа воспитательной работой и управления ею в современном вузе, позволяющий на научной основе определять перспективные направления развития воспитательных систем.

Разработанная нами интегративная модель социально-педагогического прогнозирования, основанная на системном, синергетическом, компетентностном, личностно-ориентированном и средовом подходах, обеспечивает комплексное решение задач прогнозирования эффективности воспитательной работы.

Предложенная система критериев эффективности воспитательной работы, включающая количественные, качественные, процессуальные и результативные показатели, позволяет осуществлять всесторонний анализ и прогнозирование развития воспитательной системы вуза.

Практическое применение результатов социально-педагогического прогнозирования способствует повышению качества управленческих решений, оптимизации ресурсного обеспечения и совершенствованию воспитательной работы в целом.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Берталани Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем: сборник переводов. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Киев: Высшая школа, 1986. 200 с.
3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2012. 208 с.

4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. *Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Новая школа, 2000. 252 с.
6. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Нижний Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. 157 с.
7. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
8. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами: избранные труды. М.: Учебный центр «Перспектива», 2009. 352 с.
9. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

---

## REFERENCES

---

1. Bertalanfi L. fon. Obshchaya teoriya sistem – kriticheskiy obzor. Issledovaniya po obshchej teorii sistem: sbornik perevodov [General theory of systems – a critical review. Research on the general theory of systems: a collection of translations]. Moscow: Progress, 1969. P. 23–82. (in Russian).
2. Gershunskiy B.S. Pedagogicheskaya prognostika: metodologiya, teoriya, praktika [Pedagogical prognostics: methodology, theory, practice]. Kiev: Higher School, 1986. 200 p. (in Russian).
3. Zagvyazinskiy V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psichologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]. Moscow: Akademiya, 2012. 208 p. (in Russian).
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education]. Moscow: Research Center for Quality Problems in specialist Training, 2004. 42 p. (in Russian).
5. Karakovskij V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teoriya i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem [Education? Upbringing... Education! Theory and practice of school educational systems]. Moscow: New School, 2000. 252 p. (in Russian).
6. Manujlov Yu.S. Sredovoj podhod v vospitanii [Environmental approach in education]. Moscow; Nizhny Novgorod: Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 2002. 157 p. (in Russian).
7. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz haosa: novyj dialog cheloveka s prirodoy [Order from chaos: a new dialogue between man and nature]. Moscow: Progress, 1986. 432 p. (in Russian).
8. Shamova T.I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: izbrannye trudy [Management of educational systems: selected works]. Moscow: Perspektiva Training Center, 2009. 352 p. (in Russian).
9. Yakimanskaya I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoj shkole [Personality-oriented education in a modern school]. Moscow: September, 1996. 96 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 04.09.2025

Поступила после рецензирования: 25.09.2025

Поступила к публикации: 08.10.2025

Received: 04.09.2025

Revised: 25.09.2025

Accepted: 08.10.2025

**Слободчиков И.М.,**

Московский государственный университет спорта и туризма,  
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

**Косолапов А.Б.,**

Московский государственный университет спорта и туризма

**Молоткова Н.В.,**

Тульский государственный технический университет



**СЛОБОДЧИКОВ ИЛЬЯ МИХАЙЛОВИЧ**

Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Московский государственный университет спорта и туризма; профессор кафедры этноориентированной педагогики, глобальной русистики и цифровой дидактики, 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 Psychology of the Moscow State University of Sports and Tourism; Professor at the Department of Ethnocentric Pedagogy, Global Russian Studies and Digital Didactics, 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



**КОСОЛАПОВ АЛЕКСАНДР БОРИСОВИЧ**

Российская Федерация, Москва

доктор медицинских наук, профессор кафедры туризма, Московский государственный университет спорта и туризма. Сфера научных интересов: психофизиология, спортивная и восстановительная медицина, реабилитология, педагогика и психология спорта и здоровья. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: abkosvlad@mail.ru

**ALEXANDER B. KOSOLAPOV**

Moscow, Russian Federation

Doctor of Medical Sciences, Professor at the Department of Tourism, Moscow State University of Sports and Tourism. Research interests: psychophysiology, sports and rehabilitation medicine, rehabilitation, pedagogy and psychology of sports and health. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: abkosvlad@mail.ru



**МОЛОТКОВА НАТАЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА**

Российская Федерация, Москва

доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Тульского государственного технического университета. Член-корреспондент Российской академии естественных наук. Сфера научных интересов: педагогика образования и воспитания, педагогика и психология науки, спорта, культуры. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: tstu@admin.tstu.ru

**NATALIA V. MOLOTKOVA**

Moscow, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, First Vice-rector of the Tula State Technical University. Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences. Research interests: pedagogy of education and upbringing, pedagogy and psychology of science, sports, and culture. Author of more than 120 published scientific works. E-mail address: tstu@admin.tstu.ru

# Особенности социальной адаптации и профессиональной ориентации спортсменов в вузе в период завершения спортивной карьеры

**Аннотация.** Завершение спортивной карьеры является трудным этапом для спортсмена, который можно охарактеризовать как кризисный. В этой связи необходимо организовать целенаправленную деятельность по выявлению, профилактике и преодолению имеющихся проблем. Цель статьи – обозначить ключевые проблемные области, связанные с интеграцией спортсменов в социальную среду и их профессиональным самоопределением на этапе окончания активной спортивной деятельности. Основная задача работы заключается в определении стратегических направлений деятельности высших учебных заведений для эффективного решения выявленных проблем. Результаты исследования: системное представление о данных проблемах, разработка и обоснование логики изучения связи жизненных планов спортсмена и возникающих у него с наибольшей вероятностью проблем, определение кластера актуальных направлений деятельности спортивного вуза по профессиональной ориентации и социальной адаптации спортсменов, завершающих карьеру.

**Ключевые слова:** завершение спортивной карьеры, проблемы социальной адаптации спортсменов, профессиональная ориентация спортсменов, спортивный вуз.

**Для цитирования:** Слободчиков И.М., Косолапов А.Б., Молоткова Н.В. Особенности социальной адаптации и профессиональной ориентации спортсменов в вузе в период завершения спортивной карьеры // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 125–132. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.125

**Abstract.** The end of a sports career is a difficult stage for an athlete, which can be described as a crisis. In this regard, it is necessary to organize targeted activities to identify, prevent and overcome existing problems. The purpose of the article is to identify key problem areas related to the integration of athletes into the social environment and their professional self-determination at the end of active sports activity. The main task of the work is to determine the strategic directions of higher education institutions in order to effectively solve the identified problems. The results of the study: a systematic understanding of these problems, the development and justification of the logic of studying the relationship between the athlete's life plans and the problems that arise with the greatest probability, the identification of a cluster of relevant areas of activity of a sports university for professional orientation and social adaptation of athletes ending their careers.

**Keywords:** completion of sports career, problems of social adaptation of athletes, professional orientation of athletes, sports university.

**For citation:** Slobodchikov I.M., Kosolapov A.B., Molotkova N.V. Features of Social Adaptation and Professional Orientation of Athletes at the University during the Completion of their Sports Career. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 125–132. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.125



**Введение.** Современный профессиональный спорт характеризуется исключительно строгими стандартами и требованиями, что подтверждается исследованиями ряда специалистов [4; 7]. Когда атлеты принимают решение о погружении в мир профессионального спорта, они фактически полностью посвящают себя этой специфической сфере деятельности. Их повседневная жизнь кардинально перестраивается в соответствии с потребностями тренировочного процесса, все личные интересы и стремления концентрируются вокруг единственной цели – достижения максимальных спортивных результатов.

В процессе многолетней подготовки у профессиональных атле-

тов развивается особый тип мотивационной структуры, которая базируется на готовности к самопожертвованию как в физическом, так и в психологическом аспектах. Данные характеристики становятся ключевыми детерминантами, которые впоследствии оказывают решающее влияние на успешность их интеграции в социальную среду и осуществление осознанного профессионального выбора после завершения спортивной карьеры [1; 3; 6].

Специфика спортивной деятельности заключается в том, что атлет «инвестирует» в нее абсолютно всего себя без остатка. Однако, когда наступает неизбежный момент окончания активной спортивной карьеры и возникает необходимость кардинальной перестройки жизненного уклада для адаптации к принципиально новым видам деятельности, бывшие спортсмены часто сталкиваются с серьезными трудностями социальной адаптации. Они оказываются недостаточно подготовленными к реалиям окружающего социального мира, поскольку их профессиональные компетенции ограничиваются узкоспециализированными навыками, которые они совершенствовали на протяжении всей своей карьеры: способностью развивать высокую скорость бега, выполнять технически сложные прыжки, результативно поражать спортивные цели или завоевывать престижные награды на соревнованиях различного уровня.

Вследствие этого профессиональные атлеты нередко испытывают значительные затруднения в процессе трансформации своей системы жизненных установок и мотивационных приоритетов, необходимой для успешного достижения новых жизненных целей, не связанных со спортом. Особые сложности возникают при необходимости освоения моральных ценностей и соблюдения культурно-этических норм, принятых в обществе, выходящих за рамки узкоспеци-

ализированных спортивных потребностей и требований. Именно эти особенности профессионального развития спортсменов формируют концептуальную основу для определения целей и отбора соответствующего содержания системы педагогической поддержки атлетов в условиях современного высшего учебного заведения [5; 8].

*Актуальность исследований* в области завершения профессиональной спортивной карьеры традиционно связана с множественными кризисами личностного и социального характера в ситуации смены профессиональной деятельности, выходом за рамки зоны психологического и физического комфорта, проблемным рядом, сопряженным с явлениями дезадаптации.

*Цель статьи* – обозначить ключевые проблемные области, связанные с интеграцией спортсменов в социальную среду и их профессиональным самоопределением на этапе окончания активной спортивной деятельности. Основная задача работы заключается в формулировании стратегических направлений деятельности высших учебных заведений для эффективного решения выявленных проблем.

*Материалы и методы исследования.* В основе работы лежит комплексное исследование нормативно-правовых документов, связанных с регулированием эффективности процессов социальной интеграции и профессионального самоопределения спортсменов: федеральные образовательные стандарты, государственные и региональные программы столичного региона, ориентированные на оптимизацию процессов подготовки квалифицированных специалистов. Исследовательская работа также включала детальное изучение научных публикаций, посвященных рассматриваемой проблематике.

Среди методов исследования – опрос участников образовательного процесса, заинтересованных

в решении рассматриваемых нами проблем. Цель проведения опроса – определение факторов, оказывающих положительное или отрицательное воздействие на процессы социальной адаптации и профессиональной ориентации спортсменов в период завершения их спортивной карьеры.

В результате получено всестороннее представление о существующих вызовах и возможностях в сфере профессиональной переподготовки спортсменов, что стало основой для разработки эффективных образовательных стратегий вузов, работающих с представителями контингента нашего исследования.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Интеграция атлетов высокого уровня в социальную среду после завершения их спортивной карьеры представляет собой сложный процесс вхождения личности в устоявшуюся систему общественных взаимоотношений конкретного социального сообщества, формирующуюся на основе общих потребностей и целей участников. Исследователи подчеркивают критическую важность институциональной и государственной поддержки для обеспечения эффективности данного адаптационного процесса [2; 8].

Система профессионального ориентирования в контексте спортивной деятельности представляет собой комплексную программу сопровождения атлетов на разных этапах их карьерного перехода. Этот многогранный процесс охватывает периоды, предшествующие окончанию активной спортивной деятельности, непосредственно момент завершения карьеры, а также последующий этап трансформации основного вида социальной активности в направлении образовательной или профессиональной сферы. Ключевыми аспектами системы профориентации являются:

- диагностика индивидуальных способностей и склонностей спортсменов;

- содействие в выборе оптимальной профессиональной траектории;
- определение подходящего учреждения для получения образования;
- непосредственная поддержка в процессе освоения новой профессиональной деятельности;
- создание благоприятных условий для развития необходимых компетенций в образовательных учреждениях различного профиля (Е.В. Быстрицкая, А.М. Каткова и др.).

Авторский коллектив в составе Е.В. Быстрицкой, П.В. Пустошило, А.В. Соловьевой, А.М. Катковой, С.В. Кузнецовой и других специалистов проделал значительную работу по модернизации программ специалистов спортивной индустрии. Результатом этой деятельности стали детализированные модельные характеристики наиболее востребованных на рынке труда представителей спортивной сферы; создана основа для качественной диагностики и последующего формирования требуемых профессиональных качеств обучающихся спортивных вузов.

С опорой на разработанные характеристики нами был проведен углубленный анализ:

- проблем, с которыми сталкиваются различные участники образовательного процесса в спортивных вузах;
- трудностей, возникающих в профессиональной деятельности ака-

демического состава высших учебных заведений спортивного профиля;

- проблем атлетов, находящихся на завершающей стадии своей спортивной карьеры;
- вызовов, стоящих перед представителями работодателей в спортивной индустрии.

Эмпирическая часть исследования была реализована с участием обширной выборки респондентов, включающей 100 действующих спортсменов олимпийских дисциплин, обладающих квалификацией не ниже кандидата в мастера спорта, 50 представителей работодателей из спортивной отрасли, а также 100 преподавателей профильных образовательных учреждений и факультетов из крупных российских городов – Москвы, Смоленска и Нижнего Новгорода (Московский государственный университет спорта и туризма, Смоленский государственный университет, Нижне-Новгородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина).

Методологическую основу исследования составила разработанная нами модель (см. Рисунок), позволяющая провести сопоставительный анализ жизненных стратегий спортсменов в области образования и будущей профессиональной самореализации с реально существующими проблемными аспектами.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что

бывшие спортсмены, полностью завершившие свою спортивную деятельность, испытывают более острую потребность в педагогическом сопровождении и социальной поддержке по сравнению с атлетами, находящимися на стадии завершения карьеры. Это обстоятельство подчеркивает особую важность и актуальность вопроса последующей социальной интеграции спортсменов, который требует глубокого научного осмысления и разработки эффективных практических решений.

По итогам опроса представителей трех обозначенных выше групп респондентов удалось определить комплекс ключевых трудностей, которые непосредственно связаны с процессом социальной реадaptации спортсменов и формированием их профессиональных траекторий после завершения спортивной карьеры. Выявленные проблемы оказывают существенное влияние на способность бывших атлетов успешно интегрироваться в новую социальную и профессиональную среду.

Систематизированный перечень основных препятствий эффективной адаптации спортсменов к постспортивной жизни, включает 13 позиций.

1. Различные заболевания, полученные травмы и общие проблемы с физическим состоянием, которые существенно ограничивают возможности выбора желаемых профессиональных направлений и форм общественной активности.



**Рисунок.** Модель исследования взаимосвязи жизненных планов спортсменов и наиболее вероятных проблем их социальной адаптации и профессиональной ориентации

2. Воздействие (давление) семьи: выражение недовольства со стороны родственников относительно распределения временных ресурсов и личностного потенциала преимущественно в пользу спортивной деятельности.

3. Возникновение конфликтных ситуаций с тренерским составом по вопросам определения оптимальных временных рамок для прекращения активной спортивной деятельности.

4. Недостаточная уверенность в собственных способностях и возможностях для успешной самореализации в новых сферах деятельности.

5. Чувство неудовлетворенности достигнутыми спортивными результатами или объективное недостижение поставленных целей в спорте.

6. Процесс создания собственной семьи и возникновение новых жизненных обстоятельств семейного характера, требующих пересмотра приоритетов.

7. Достижение возрастных границ, которые естественным образом ограничивают возможности

для дальнейшего улучшения спортивных результатов.

8. Неблагоприятные материально-финансовые условия, препятствующие полноценному переходу к новому этапу жизни.

9. Ограниченные возможности для участия в спортивных соревнованиях различного уровня или их полное отсутствие.

10. Ограниченные и (или) узкоспециализированные представления о существующих профессиональных возможностях, включая карьерные перспективы в рамках спортивной индустрии.

11. Недостаточно системная подготовка к профессиональной деятельности вне спорта и сравнительно низкие образовательные достижения.

12. Слабая адаптированность к самостоятельной организации повседневной жизни без привычного спортивного режима и расписания.

13. Снижение мотивации к переходу из спортивной сферы в другие области деятельности вследствие высокого уровня неопределенности и непредсказуемости перспектив.

Выявлены сходства и определенные расхождения во взглядах участников образовательного процесса, а также четыре основные проблемные области, которые все группы респондентов единогласно признали наиболее критическими и требующими первоочередного внимания. Абсолютное большинство опрошенных указывает на медицинские ограничения как серьезный барьер для успешной профессиональной реализации. Речь идет о различных заболеваниях, спортивных травмах и общих проблемах со здоровьем, которые существенно сужают спектр доступных профессиональных направлений и форм социальной активности, к которым стремятся спортсмены.

Второй по значимости фактор связан с образовательными дефицитами в подготовке спортсменов. Отсутствие комплексного, системного подхода к обучению в сочетании с недостаточно высокими академическими достижениями создает серьезные препятствия для дальнейшего профессионального развития вне спортивной карьеры.

Таблица 1

**Рейтинг проблем социальной адаптации и профессиональной ориентации спортсменов в период завершения спортивной карьеры**

Проблема*	Усредненное значение позиции в рейтинге		
	Спортсмены	Работодатели	Преподаватели вуза
1	1	1	7
2	6	10	4
3	11	13	8
4	13	7	3
5	5	11	10
6	3	5	13
7	2	12	11
8	10	6	12
9	4	9	6
10	8	2	9
11	7	4	1
12	9	3	2
13	12	8	5

\* Приводятся номера обозначенных респондентами проблем, обозначенные выше в тексте.

Третья проблемная зона касается психологических аспектов адаптации. Спортсмены зачастую испытывают значительные трудности с организацией собственной деятельности и эмоциональной саморегуляцией в условиях, когда их жизнь не подчинена строгому спортивному режиму и расписанию тренировок.

Наконец, четвертым критическим фактором выступает ограниченность кругозора спортсменов в вопросах профессиональной ориентации. Они демонстрируют узкое, часто стереотипное понимание существующих профессиональных возможностей, включая даже те специальности, которые непосредственно связаны со спортивной индустрией и могли бы стать естественным продолжением их карьеры.

Анализ имеющихся научных публикаций и результаты проведенного нами исследования дали возможность выявить условия, оказывающие воздействие на усиление или ослабление рассматриваемых трудностей. Отрицательное воздействие на профессиональное само-

определение и социальную адаптацию оказывают следующие обстоятельства:

- завершение тренировочного процесса, соревновательной деятельности и активных занятий спортом;
- утрата поддержки и курирования со стороны медицинского персонала, наставников, вспомогательного состава и спортивных организаций (федераций, клубов, союзов и др.);
- нарушение сложившихся деловых и личных контактов с коллективом, наставником и спортивной организацией;
- исчезновение ощущения удовлетворения от соревновательного процесса и достижений, которые ранее определяли жизненные приоритеты;
- снижение мотивации, обусловленное осознанием того, что профессиональная компетентность в новой области значительно уступает прежнему спортивному уровню;
- существенное уменьшение финансовых поступлений.

Благоприятные условия, способствующие успешной профориентации и оптимизации процесса социальной адаптации:

- обдуманное отношение к завершению спортивной деятельности, формирование конкретных жизненных перспектив на предстоящий период;
- ориентация на профессиональную деятельность в области спорта и физической культуры;
- моральная поддержка и содействие со стороны спортивной организации, наставника, близких людей и друзей;
- финансовая помощь от спортивных структур;
- обеспечение социальных гарантий на уровне законодательного регулирования пенсионного и медицинского обеспечения;
- вовлечение бывших атлетов в ветеранские соревнования, общественную деятельность и просветительскую работу с молодым поколением.

Представленные факторы подтверждают особую важность социальной адаптации завершивших карьеру спортсменов как с точки зрения теоретического осмысления, так и практического воплощения.

Таблица 2

**Характеристика целевых направлений деятельности спортивного вуза по решению проблем социальной адаптации и профориентации спортсменов в период завершения карьеры**

Ключевые проблемы спортсменов	Направления деятельности вуза
Проблемы со здоровьем: болезни, травмы	Профессиональная комплексная диагностика спортсмена. Соотнесение результатов профдиагностики с профиограммами отрасли. Построение индивидуальной траектории профилактики и коррекции вероятных проблем
Отсутствие системной подготовки и невысокие образовательные результаты	Организация профильных классов на базе вуза. Вовлечение спортсменов в проектную и грантовую, исследовательскую деятельность. Организацию творческих лабораторий по решению актуальных проблем отрасли.
Дефицит самоуправления и саморегуляции	Проведение летних и зимних каникулярных школ с привлечением спортсменов в качестве физруков, вожатых и волонтеров. Приглашение бывших атлетов к профориентационной деятельности в школах. Организация их взаимодействия с работодателями отрасли с выявлением приоритетных сфер трудоустройства
Узконаправленные представления о профессиях, в том числе в спортивной отрасли	Включение спортсменов в студенческую практику по различным направлениям подготовки кадров спортивной отрасли (тренеров, учителей, психологов, менеджеров, журналистов и др.). Проведение одновременно со спортивной деятельностью мастер-классов и краткосрочных квалификационных курсов

Центральная роль в данном процессе принадлежит профильному высшему учебному заведению, которое должно стать основополагающим компонентом системы профессиональной и социальной адаптации активных атлетов. В Таблице 2 показаны приоритетные направления работы вуза по устранению наиболее существенных проблем завершающих карьеру спортсменов на примере Московского государственного университета спорта и туризма.

**Выводы.** Анализ современных исследований убедительно демонстрирует, что российская система всесторонней поддержки бывших профессиональных спортсменов находится в начальной фазе формирования. Прежде всего, это касается аспектов содействия их интеграции в общество и определения карьерного пути после завершения активной спортивной деятельности.

В процессе научного анализа удалось установить ключевые трудности, с которыми сталкиваются атлеты при переходе к новому жизненному этапу в социальной и трудовой сферах. Среди наиболее значимых препятствий следует выделить медицинские ограничения; проблему недостаточной академической подготовки и относительно низкого уровня образовательных достижений, что обусловлено спецификой спортивной карьеры; дефицит навыков самоорганизации и самоконтроля в условиях отсутствия привычного спортивного режима и структурированного тренировочного процесса; ограниченное понимание многообразия профессиональных возможностей.

Исследовательская работа позволила идентифицировать комплекс факторов, оказывающих

благоприятное или деструктивное воздействие на процессы социально-профессиональной адаптации завершающих карьеру атлетов. Их необходимо учитывать при разработке и внедрении системы профессиональной ориентации в образовательных учреждениях спортивного профиля. На основании полученных данных был сформулирован перечень приоритетных направлений деятельности спортивных вузов, реализация которых способна значительно повысить эффективность рассматриваемого процесса. Результаты исследования дают возможность сформировать комплексное понимание существующей проблематики и определить конкретные практические меры по координации усилий специалистов различных профилей как на общегосударственном, так и на местном уровнях управления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Болотников А.А., Короткова А.Л., Гонзова Е.С. Проблемы социальной адаптации в вузе студентов-спортсменов // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5, № 1. С. 115–123.
2. Быстрицкая Е.В., Пустошило П.В., Соловьева А.В. К вопросу проектирования профиограмм выпускников спортивно-образовательных организаций в условиях диверсификации профессионального образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 7 (233). С. 255–258.
3. Гапоненко Е.И. Особенности профориентации абитуриентов-спортсменов // Форум молодых ученых. 2018. № 1(17). С. 259–263.
4. Даниленко Т.А. Социально-педагогические условия адаптации спортсменов высокого класса после завершения спортивной карьеры к условиям гражданского общества // Теория и практика физической культуры. 2010. № 1. С. 26–28.
5. Джаубаев Ю.А., Джирикова Ф.Д., Енокаева С.С. Педагогическая поддержка социальной адаптации высококвалифицированных спортсменов по завершению спортивной карьеры // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 7 (197). С. 80–85. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p80-85
6. Мягкова Е.С. Современные проблемы профориентации спортсменов – выпускников школ // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 75–79.
7. Померанцев А.А., Овсянникова Т.В., Шкатов О.А., Борзых О.Г. Причины завершения спортивной карьеры студентами спортивных специальностей // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2020. № 1. С. 85–91. DOI: 10.24411/2305-8404-2020-10111
8. Шувалов А.С., Сверкунова Т.Н. Сущность процесса социальной адаптации профессиональных спортсменов // Молодой ученый. 2019. № 23 (261). С. 594–595.

## REFERENS

1. Bolotnikov A.A., Korotkova A.L., Gonzova E.S. Problemy social'noj adaptacii v vuze studentov-sportsmenov [Problems of social adaptation in the university of student-athletes]. *Review of pedagogical research*. 2023. Vol. 5, No. 1. P. 115–123. (in Russian).
2. Bystrickaya E.V., Pustoshilo P.V., Solov'eva A.V. K voprosu proektirovaniya professiogramm vypusknikov sportivno-obrazovatel'nyh organizacij v usloviyah diversifikacii professional'nogo obrazovaniya [On the issue of designing professional profiles of graduates of sports and educational organizations in the context of professional education diversification]. *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*. 2024. No. 7 (233). P. 255–258. (in Russian).
3. Gaponenko E.I. Osobennosti proforientacii abiturientov-sportsmenov [Features of career guidance for prospective athletes]. *Forum of Young Scientists*. 2018. No. 1 (17). P. 259–263. (in Russian).
4. Daniilenko T.A. Social'no-pedagogicheskie usloviya adaptacii sportsmenov vysokogo klassa posle zaversheniya sportivnoj kar'ery k usloviyam grazhdanskogo obshchestva [Socio-pedagogical conditions for the adaptation of high-class athletes after completing their sports career to the conditions of civil society]. *Theory and practice of physical culture*. 2010. No. 1. P. 26–28. (in Russian).

5. Dzhaubaev Yu.A., Dzhirikova F.D., Enokaeva S.S. Pedagogicheskaya podderzhka social'noj adaptacii vysokokvalificirovannykh sportsmenov po zaversheniyu sportivnoj kar'ery [Pedagogical support for the social adaptation of highly qualified athletes at the end of their sports career]. *Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*. 2021. No. 7 (197). P. 80–85. (in Russian). DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.7.p80-85
6. Myagkova E.S. Sovremennye problemy proforientacii sportsmenov – vypusknikov shkol [Modern problems of career guidance for athletes graduating from schools]. *Vocational education in Russia and abroad*. 2018. No. 4 (32). P. 75–79. (in Russian).
7. Pomerancev A.A., Ovsyannikova T.V., Shkatov O.A., Borzyh O.G. Prichiny zaversheniya sportivnoj kar'ery studentami sportivnykh special'nostej [Reasons for ending a sports career by students of sports specialties]. *Proceedings of Tula State University. Physical Culture. Sport*. 2020. No. 1. P. 85–91. (in Russian). DOI: 10.24411/2305-8404-2020-10111
8. Shuvalov A.S., Sverkunova T.N. Sushchnost' processa social'noj adaptacii professional'nykh sportsmenov [The essence of the process of social adaptation of professional athletes]. *Young scientist*. 2019. No. 23 (261). P. 594–595. (in Russian).

Поступила в редакцию: 08.09.2025

Поступила после рецензирования: 06.10.2025

Поступила к публикации: 17.10.2025

Received: 08.09.2025

Revised: 06.10.2025

Accepted: 17.10.2025

**Жарков А.Ю.,***Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации***Федоришин М.И.,***Новосибирский государственный педагогический университет  
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации***ЖАРКОВ АНДРЕЙ ЮРЬЕВИЧ****Российская Федерация, город Мурманск**

адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного обучения), Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, начальник группы профессиональной служебной и физической подготовки Управления Росгвардии по Мурманской области. Сфера научных интересов: метакогнитивные процессы военнослужащих в военно-профессиональной деятельности. Электронная почта: ZharkovAU@rosgvard.ru

**ANDREY Yu. ZHARKOV****Murmansk, Russian Federation**

Adjunct of Adjunct studies (full-time and part-time studies), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federations, Head of the professional service and physical training group of the Rosgvardiya Directorate for the Murmansk Region. Research interests: metacognitive processes of military personnel in military-professional activities. E-mail address: ZharkovAU@rosgvard.ru

**ФЕДОРИШИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ****Российская Федерация, город Новосибирск**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Сфера научных интересов: метакогнитивные процессы военнослужащих в военно-профессиональной деятельности. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: maskarad14@mail.ru

**MIKHAIL I. FEDORISHIN****Novosibirsk, Russian Federation**

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Practical and Special Psychology of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Senior Lecturer at the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federations. Research interests: metacognitive processes of military personnel in military-professional activities. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: maskarad14@mail.ru

## **Критерии эффективности коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих**

**Аннотация.** На основе анализа научной литературы представлен обзор командных ментальных моделей, под которыми понимаются упрощенные схемы окружающей действительности, критериев эффективности коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих. Отмечается, что такие модели облегчают взаимодействие между военнослужащими, следовательно повышают эффективность выполнения задач в военно-профессиональной деятельности. Выявлено, что эффективность ментальной модели достигается за счет следующих параметров: общности, координации и точности. Показано, что общность определяет активизацию у военнослужащих схожих знаний, опыта, мотивов, ценностей и реализуется на

компонентном уровне. Координация – это высокая согласованность действий военнослужащих с различными функциональными обязанностями для эффективного выполнения служебно-боевой задачи воинским формированием. Данный критерий относится к субсистемному уровню. Точность – это совпадение индивидуальных ментальных моделей с экспертной моделью решения служебно-боевых задач военно-профессиональной деятельности. Данный критерий связан с метасистемным уровнем функционирования модели. Делается вывод о том, что эффективность функционирования коллективных ментальных моделей выступают необходимым условием эффективного выполнения служебно-профессиональных задач воинским подразделением в мирное время и в период проведения специальной военной операции.

**Ключевые слова:** коллективные и индивидуальные ментальные модели взаимодействия военнослужащих, критерии эффективности функционирования моделей, общность, точность, координация, воинский коллектив.

**Для цитирования:** Жарков А.Ю., Федоршин М.И. Критерии эффективности коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 133–138. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.133

**Abstract.** Based on the analysis of scientific literature, an overview of team mental models is presented, which are understood as simplified schemes of the surrounding reality, criteria for the effectiveness of the collective mental model of interaction between military personnel. It is noted that such models facilitate interaction between military personnel, therefore, they increase the effectiveness of tasks in military professional activities. It is revealed that the effectiveness of the mental model is achieved due to the following parameters: generality, coordination and accuracy. It is shown that commonality determines the activation of similar knowledge, experience, motives, and values among military personnel and is implemented at the component level. Coordination is a high degree of coherence between the actions of military personnel with various functional responsibilities in order for a military unit to effectively perform a service and combat task. This criterion refers to the subsystem level. Accuracy is the coincidence of individual mental models with an expert model for solving service and combat tasks of military professional activity. This criterion is related to the metasystem level of the model's functioning. It is concluded that the effectiveness of the functioning of collective mental models is a prerequisite for the effective performance of official and professional tasks by a military unit in peacetime and during a special military operation.

**Keywords:** collective and individual mental models of military personnel interaction, criteria for the effectiveness of models, generality, accuracy, coordination, military team.

**For citation:** Zharkov A.Yu., Fedorishin M.I. Criteria for the Effectiveness of the Collective Mental Model of Military Personnel Interaction. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 133–138. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.133



**Введение.** Эффективность военного подразделения при выполнении служебно-боевых задач зависит от готовности каждого военнослужащего добросовестно выполнять свои должностные и функциональные обязанности в мирное и военное время. Боевая готовность является одним из ос-

новных результатов боевой подготовки и напрямую связана с эффективностью как отдельного военнослужащего, так и подразделения в целом. Специфика выполнения служебно-боевых задач в военное время состоит в том, что из нескольких штатных структур создается одно сводное подразделе-

ние. В этом случае мы имеем дело с личным составом подразделения, который не взаимодействовал в ранее. Это оказывает влияние на командообразование и вызывает определенные риски в период выполнения служебных задач во время проведения боевых действий.

В этой связи в условиях проведения специальной военной операции (далее – СВО) важным становится осуществление исследований, посвященных поиску путей облегчения взаимодействия между членами воинского подразделения, повышения его эффективности и, соответственно, успешности выполнения мероприятий в военно-профессиональной деятельности как в мирное, так и военное время. Среди механизмов решения данной задачи – отработка навыков формирования коллективной ментальной модели взаимодействия военнослужащих (далее – КММВВ). Результаты проведенных нами ранее исследований свидетельствуют: для эффективного управления воинским подразделением и выполнения им служебно-боевых задач

недостаточно того, что личный состав знает свои функциональные, должностные и специальные обязанности. Расследования катастрофических авиационных и военных инцидентов доказывают, что основным фактором сбоя в командной работе и взаимоотношениях между личным составом является несформированность как индивидуальной, так и коллективной ментальной модели взаимодействия [2; 5]. Этим определяется *актуальность* темы нашего исследования, связанная с формированием КММБВ.

Целью данной статьи является презентация результатов решения одной из задач исследования – выявление критериев эффективности КММБВ.

#### Обзор литературы по теме теоретического исследования.

Понятие «командная ментальная модель» было введено группой исследователей J.A. Cannon-Bowers, E. Salas, S. Converse. Оно рассматривается как способ определения неявной координации, часто наблюдаемой в успешных командах, эффективно достигающих намеченных результатов в профессиональной деятельности, используется при объяснении того, как команды действуют в сложных, динамичных и нестандартных ситуациях [7]. M.A. Marks с коллегами в своих научных трудах определяет командные ментальные модели как «эмерджентные состояния», представляющие собой когнитивные свойства команды, которые обычно носят динамичный характер и меняются в зависимости от контекста, процессов и результатов деятельности команд [11]. С точки зрения многоуровневой теории, командные ментальные модели представляют собой характеристики, возникающие в результате познавательных процессов, осуществляемых отдельными членами групп, но проявляющиеся как коллективные явления [9].

Таким образом, КММБВ является эмерджентным групповым фе-

номеном, предусматривающим встраивание воинского коллектива как общей метасистемы в индивидуальную ментальную модель участника группы путем репрезентации индивидуальных ментальных моделей его сослуживцев, корректировки и направления действия военнослужащего по отношению к решению служебной задачи. В воинских подразделениях, в которых у личного состава сформирована КММБВ, у военнослужащих лучше развита способность предвидеть потребности и действия своих сослуживцев, что способствует повышению эффективности выполнения военно-профессиональных задач.

Значимость КММБВ в военно-профессиональной деятельности определяет необходимость выделения критериев эффективности ее функционирования. В научной литературе рассматриваются следующие критерии:

- *общность* – индивиды, включенные в образование общей ментальной модели, должны иметь одинаковые знания, опыт, мотивы (потребности), ценности, эмоции [12];
- *координация* – высокая согласованность действий между участниками группы с различными функциональными обязанностями при решении общей задачи [6];
- *точность* – совпадение индивидуальной ментальной модели участника группы с ментальной моделью эксперта, имеющего профессиональный опыт в определенной области [8].

Рассмотрим каждый из критериев.

*Общность* как организация совместного использования знаний членами воинского коллектива лежит в основе конструкции КММБВ. Характеристики данного компонента являются предметом дискуссий специалистов. Общность обычно определяется степенью согласованности или сходства индивидуальных ментальных моделей военнослужащих. Для обозначения общности в психологии ис-

пользовались различные термины: сходство, согласие, конвергенция, совместимость, консенсус, последовательность и перекрытие. J.R. Rentsch и его коллеги определяют когнитивное сходство как «значения или понимания, которые одинаковы у индивидов и используются для осмысления и интерпретации внутренних, а также внешних событий, включая аффекты, поведение, мысли о себе и других» [13].

Термин «*совместное использование*» может означать «иметь общее» (например, совместное использование какого-либо оборудования) или «разделение» (например, разделение рабочей нагрузки). До сих пор литература по командным ментальным моделям больше фокусировалась на первом определении совместного использования. J.A. Cannon-Bowers и соавторы утверждают: «важнейшим следствием теории общих ментальных моделей является то, что члены команды придерживаются совместимых ментальных моделей, которые приводят к общим ожиданиям от задачи и команды» [7].

Поскольку конструкция командных ментальных моделей изначально была разработана для объяснения различий в производительности команд, неудивительно, что *результативность группы* была доминирующей критерийной переменной. Действительно, общая гипотеза, лежащая в основе приводимых в научной литературе данных, заключалась в том, что общность повышает эффективность работы команды. В подтверждение этого, были проведены и интерпретированы исследования в различных сферах профессиональной деятельности. Результаты данных исследований доказали положительную взаимосвязь между общностью командных ментальных моделей и производительностью группы [8].

Результативность деятельности команды чаще всего определялась как баллы, полученные по итогам

компьютерного моделирования (например, количество сбитых целей, скорость выполнения миссии). В полевых исследованиях использовались также такие критерии, как правильность принятия решения [3; 13], эффективность, безопасность [14], экспертные военные оценки [2], процент побед в боевых сражениях [5], а также успешность принятых решений [4]. Было обнаружено, что характеристики по критерию «общность» позволяют предсказывать показатели производительности как при выполнении задач [10], так и в командной работе [3]. Также в исследовании S.J. Mathieu и его коллег было выявлено, что общность ментальной модели командной работы напрямую влияет на производительность, но вместе с тем она оказывает лишь косвенное влияние через командные процессы [11].

Результаты, полученные К.А. Smith-Jentsch и соавторами, не подтвердили выводы, сделанные S.J. Mathieu, но позволили выявить выраженную корреляцию между командной работой (реализованной как взаимозависимости позиционных целей) и работой над задачами (реализованной как ассоциации стратегических сигналов), безопасностью и эффективностью управления личным составом [14]. Помимо эффективности работы членов группы, конвергенция командной ментальной модели также положительно связана с такими командными процессами, как координация и коммуникация [11]. Более широкое распространение командной ментальной модели приводит к более высокой коллективной эффективности, реализации стратегии, вовлеченности членов группы в общую деятельность и минимизированию времени для принятия решения.

Согласно метаанализу, командные ментальные модели положительно связаны с поведенческими командными процессами, обеспечивая лучшие результаты решения поставленных задач в полевых ус-

ловиях [1; 5]. Данные, полученные в ходе ряда исследований, показали, что командные процессы опосредуют взаимосвязь между общностью командных ментальных моделей и производительностью [3]. Таким образом, межличностное взаимодействие более эффективно, когда члены команды разделяют ментальные модели, что позволяет им работать эффективней. Также было обнаружено, что нормы конструктивной конфронтации смягчают влияние общности ментальных моделей выполнения задач на качество командных решений [2].

Ученные утверждают, что модели команды (например, знания, навыки и способности товарищей по команде), а также модели задачи (например, знакомство с оборудованием и стратегиями) могут быть общими. Общие модели ситуаций состоят из общего понимания проблемы, а также ролей членов команды [7]. К.Е. Weick и К.Н. Roberts высказали предположение о том, что взаимосвязь социальной деятельности воплощает коллективный разум [15]. Таким образом, общность будет способствовать эффективности командной ментальной модели в нестандартных ситуациях при условии, что участники группы могут предсказать, какими знаниями, мотивами, эмоциональным отношением руководствуются их товарищи по команде.

В научной литературе большее внимание уделяется сходству командной ментальной модели. Также изучается еще один критерий эффективности – точность. По мнению В.Д. Edwards и его коллег, точность командных ментальных моделей – это способность отражать истинное состояние мира [8]. Поскольку общие знания о командной работе и выполнении задач могут оказаться ошибочными, ожидается, что наибольшую успешность командной работы могут обеспечить сильно конвергентные ментальные модели в сочетании с моделями высо-

кого качества [11]. Действительно, неспособность обеспечить точность может привести к переоценке важности сходства. Таким образом, точность действительно определяет взаимосвязь с результатами команды [14]. Исследователями доказывалась положительная взаимосвязь между точностью и производительностью [10]. В нескольких исследованиях, рассматривавших ряд областей контента как отдельные измерения, выполнение задач и точность командной работы были положительно связаны с производительностью команды [10]. Сравнивая точность командной ментальной модели и сходство, В.Д. Edwards и его коллеги пришли к выводу, что точность выполнения задач является более сильным предиктором эффективности командной ментальной модели, чем сходство [8].

Неоднозначные результаты рассмотренных выше работ являлись препятствием для изучения интерактивных эффектов точности и сходства командной ментальной модели. В исследовании В.С. Lim, К.К. Klein показано их влияние на производительность, но не выявлено существенного взаимодействия между сходством и точностью ментальных моделей задач и командной работы [10]. Напротив, J.E. Mathieu и соавторы не обнаружили данных эффектов, но отметили выраженную корреляцию между сходством и точностью командной работы (но не работы над задачами) при прогнозировании командных процессов [11]. Интересно, что члены команды с расходящимися ментальными моделями командной работы высокого качества продемонстрировали самые плохие результаты по командной работе. Обнаружив умеренные корреляции для процесса и результата, М.А. Marks и его коллеги сообщили о взаимодействии между сходством и точностью ментальных моделей командного взаимодействия при прогнозировании

нии командного взаимодействия и производительности [11]. Таким образом, точность включает в себя совпадение индивидуальной ментальной модели участника группы с ментальной моделью эксперта, имеющего профессиональный опыт в определенной области.

Еще одним критерием эффективности формирования успешной командной ментальной модели является *координация*, рассматриваемая высокая согласованность действий между участниками группы с различными функциональными обязанностями при решении общей задачи. Координация предполагает высокую согласованность всех подсистем КММВВ для выполнения общей задачи, поставленной перед воинским коллективом, а также согласованность действий между военнослужащими с различными функциональными обязанностями. Р. Badke-Schaub с соавторами определяет координацию как деятельность в ее социальном контексте, а командные ментальные модели – как их когнитивную презентацию [6].

В многочисленных исследованиях было проанализировано влияние различных процессов координации в командах на производительность их деятельности. Большинство из этих исследований показали, что эффективная координация повышает производительность команды. Связь между координацией и успешностью в выполнении командой по-

ставленной задачи была показана в профессиональных областях с высоким риском, таких как военно-профессиональная деятельность. Ученные считают, что координация включает в себя планирование и мониторинг процесса решения проблемы с точки зрения выполняемой задачи и особенностей членов команды [12]. Предполагается, что действия по четкой координации приводят к повышению производительности благодаря развитию общего понимания в команде.

Таким образом, эффективная координация в контексте общих ментальных моделей основана на том, что и как необходимо сделать, на обмене индивидуальными и дисциплинарными знаниями и процедурами. Применительно к исследованию ИММВВ именно координация (как деятельность в ее социальном контексте) выступает наиболее общим и значимым фактором успешности реализации функционального плана исследования и предполагает высокую согласованность всех подсистем модели для выполнения общей задачи, поставленной перед воинским коллективом, а также согласованность действий между военнослужащими с различными функциональными обязанностями.

**Заключение.** Теоретический анализ научной литературы позволил выявить критерии эффективности КММВВ: общность, точность и эффективность. Ими

определяется успешность функционирования сформированной у военнослужащего индивидуальной ментальной модели в процессе выполнения служебно-боевой задачи, связанной с непредсказуемыми условиями военно-профессиональной деятельности. Выявлено, что сходство, как критерий продуктивности КММ без точности и координации не приведет к ее высокой производительности. По мнению В.Д. Edwards и его коллег эффективность командной ментальной модели приобретает повышенное значение, когда существует один лучший способ или ограниченное количество успешных стратегий выполнения задачи [8]. Данное успешное решение можно выявить с помощью лабораторного компьютерного моделирования.

Дальнейшие исследования условий формирования эффективных КММВВ могут быть связаны с виртуальными командами и многокомандными системами. Они должны быть направлены на расширение критериальной базы оценки продуктивности КММВВ путем изучения других показателей эффективности команды (командная креативность, адаптивность), аффективных результатов (приверженность команде, создание удовлетворительного морально-психологического состояния внутри воинского подразделения) и возникающих состояний (сплоченность, психологическая безопасность).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Карпов А.А., Карпов А.В. Введение в метакогнитивную психологию: учеб. пособие. М.: РАО, 2015. 512 с.
2. Мекебаев Н.С., Перевозкина Ю.М., Федоришин М.И. Конфигурации коллективных ментальных моделей при решении служебно-боевых задач курсантами Росгвардии // Российский психологический журнал. 2022. № 19 (2). С. 50-59.
3. Мекебаев Н.С., Перевозкина Ю.М., Федоришин М.И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих // Смальта. 2021. № 3. С. 65-76.
4. Перевозкина Ю.М., Федоришин М.И. Системный подход в психологии индивидуальности // Ярославский психологический вестник. 2019. № 3 (45). С. 12-13.
5. Федоришин М.И., Перевозкина Ю.М. Специфика выраженности способностей и когнитивных процессов в зависимости от доминирующей ролевой модели курсантов при решении служебно-боевых задач // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (Дьяченкоковские чтения – 2022): сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 513-520.
6. Badke-Schaub P., Neumann A., Lauche K., Mohammed S. Mental models in design teams: A valid approach to performance in design collaboration? *CoDesign*. 2007. No. 3. P. 5-20.

7. Cannon-Bowers J.A., Salas E., Converse S. Shared mental models in expert team decision making. Individual and group decision making: Current issues. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1993. P. 221-246.
8. Edwards B.D., Day E.A., Arthur W., Bell S.T. Relationships among team ability composition, team mental models, and team performance. *Journal of Applied Psychology*. 2006. No. 91. P. 727-736.
9. Kozlowski S.W.J., Ilgen D.R. Enhancing the effectiveness of work groups and teams (monograph). *Psychological Science in the Public Interest*. 2006. No. 7. P. 77-124.
10. Lim B.C., Klein K.J. Team mental models and team performance: A field study of the effects of team mental model similarity and accuracy. *Journal of Organizational Behavior*. 2006. No. 27. P. 403-418.
11. Marks M.A., Mathieu J.E., Zaccaro S.J. A conceptual framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*. 2001. No. 26. P. 356-376.
12. Mohammed S., Klimoski R., Rentsch J. The Measurement of Team Mental Models: We Have No Shared Schema. *Organizational Research Methods*. 2000. No. 3. P. 123-165.
13. Rentsch J.R., Delise L.A., Hutchison S. Team member schema accuracy and team member schema congruence. Search of the Team MindMeld. Team effectiveness in complex organizations. E. Salas, G.F. Goodwin, C.S. Burke (Eds.). NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. P. 241-266.
14. Smith-Jentsch K.A., Cannon-Bowers J.A., Tannenbaum S.I., Salas E. Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research*. 2008. No. 39. P. 303-327.
15. Weick K.E., Roberts K.H. Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*. 1993. No. 38. P. 357-381.

---

## REFERENCES

1. Karpov A.A., Karpov A.V. Vvedenie v metakognitivnyuyu psihologiyu [Introduction to metacognitive psychology]. Moscow: RAO, 2015. 512 p. (in Russian).
2. Mekebaev N.S., Perevozkina Yu.M., Fedorishin M.I. Konfiguracii kolektivnyh mental'nyh modelej pri reshenii sluzhebno-boevykh zadach kursantami Rosgvardii [Configurations of collective mental models in solving service and combat tasks by cadets of the Russian Guard]. *Russian Psychological Journal*. 2022. No. 19 (2). P. 50-59. (in Russian).
3. Mekebaev N.S., Perevozkina Yu.M., Fedorishin M.I. Mental'nye modeli social'nogo vzaimodejstviya voennosluzhashchih [Mental models of social interaction of military personnel]. *Smalta*. 2021. No. 3. P. 65-76. (in Russian).
4. Perevozkina Yu.M., Fedorishin M.I. Sistemnyj podhod v psihologii individual'nosti [A systematic approach in the psychology of individuality]. *Yaroslavl Psychological Bulletin*. 2019. No. 3 (45). P. 12-13. (in Russian).
5. Fedorishin M.I., Perevozkina Yu.M. Specifika vyrazhennosti sposobnostej i kognitivnyh processov v zavisimosti ot dominiruyushchej rolevoj modeli kursantov pri reshenii sluzhebno-boevykh zadach [The specificity of the expression of abilities and cognitive processes depending on the dominant role model of cadets in solving service and combat tasks]. *Actual problems of professional and practical psychology (Dyachenkov readings - 2022): collection of scientific tr. I International Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2022. P. 513-520. (in Russian).
6. Badke-Schaub P., Neumann A., Lauche K., Mohammed S. Mental models in design teams: A valid approach to performance in design collaboration? *CoDesign*. 2007. No. 3. P. 5-20.
7. Cannon-Bowers J.A., Salas E., Converse S. Shared mental models in expert team decision making. *Individual and group decision making: Current issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1993. P. 221-246.
8. Edwards B.D., Day E.A., Arthur W., Bell S.T. Relationships among team ability composition, team mental models, and team performance. *Journal of Applied Psychology*. 2006. No. 91. P. 727-736.
9. Kozlowski S.W.J., Ilgen D.R. Enhancing the effectiveness of work groups and teams (monograph). *Psychological Science in the Public Interest*. 2006. No. 7. P. 77-124.
10. Lim B.C., Klein K.J. Team mental models and team performance: A field study of the effects of team mental model similarity and accuracy. *Journal of Organizational Behavior*. 2006. No. 27. P. 403-418.
11. Marks M.A., Mathieu J.E., Zaccaro S.J. A conceptual framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*. 2001. No. 26. P. 356-376.
12. Mohammed S., Klimoski R., Rentsch J. The Measurement of Team Mental Models: We Have No Shared Schema. *Organizational Research Methods*. 2000. No. 3. P. 123-165.
13. Rentsch J.R., Delise L.A., Hutchison S. Team member schema accuracy and team member schema congruence. Search of the Team MindMeld. Team effectiveness in complex organizations. E. Salas, G.F. Goodwin, C.S. Burke (Eds.). NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. P. 241-266.
14. Smith-Jentsch K.A., Cannon-Bowers J.A., Tannenbaum S.I., Salas E. Guided team self-correction: Impacts on team mental models, processes, and effectiveness. *Small Group Research*. 2008. No. 39. P. 303-327.
15. Weick K.E., Roberts K.H. Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*. 1993. No. 38. P. 357-381.

Поступила в редакцию: 01.09.2025  
 Поступила после рецензирования: 25.09.2025  
 Поступила к публикации: 07.10.2025

Received: 01.09. 2025  
 Revised: 25.09.2025  
 Accepted: 07.10.2025

**Журавлёва И.А.,**

Московский педагогический государственный университет



**ЖУРАВЛЁВА ИННА АЛЕКСАНДРОВНА**

Российская Федерация, Москва

старший преподаватель кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: общая психология, психология развития, детская психология, нейропсихология, когнитивное развитие, самосознание личности ребенка, психологическое сопровождение детей дошкольного возраста. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: ia.zhuravleva@mpgu.su

**INNA A. ZHURAVLEVA**

Moscow, Russian Federation

Senior Lecturer at the Department of Psychology of Personality Development named after Academician V.S. Mukhina of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University. Research interests: general psychology, developmental psychology, child psychology, neuropsychology, cognitive development, self-awareness of the child's personality; psychological support for preschool children. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: ia.zhuravleva@mpgu.su

## Выявление особенностей развития притязаний на признание в течение дошкольного возраста

**Аннотация.** Анализируется феномен притязаний на признание на первом этапе рождения личности. Выявлено, что притязания проявляется через все структурные звенья самосознания, имеют индивидуальные особенности, развиваются постепенно от 3 до 7 лет. Полученные результаты подчеркивают важность разработки целенаправленных мероприятий в области личностного развития ребенка, нацеленных на поддержку процессов присвоения норм и ценностей общества, осознанного предъявления ребенком собственного ценностного отношения как способа отстаивания себя и ценностных ориентаций социума.

**Ключевые слова:** притязания на признание, структурные звенья самосознания, дети дошкольного возраста.

**Для цитирования:** Журавлёва И.А. Выявление особенностей развития притязаний на признание в течение дошкольного возраста // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 139–147. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.139

**Abstract.** This article analyzes the phenomenon of aspirations for recognition in the first stages of personality development. It is found that aspirations manifest themselves across all structural components of self-awareness, have individual characteristics, and develop gradually from ages 3 to 7. The findings highlight the importance of developing targeted interventions in the area of child personal development aimed at supporting the process of appropriating societal norms and values, and the child's conscious expression of their own value system as a means of asserting themselves and the value orientations of society.

**Keywords:** aspirations for recognition, structural components of self-awareness, preschool children.

**For citation:** Zhuravleva I.A. Identifying the Developmental Characteristics of Claims to Recognition During Preschool Age. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 139–147. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.139

**Введение.** Главная цель российского образования – «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [6]. В фе-

деральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) отмечается значимость развития личностного потенциала каждого воспитанника, отражены целевые ориентиры – возможные достижения ребенка на эта-

пе завершения дошкольного образования:

- ребенок владеет средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способен понимать и учитывать интересы и чувства других; договариваться и дружить со свер-



Московский педагогический государственный университет

стниками; старается разрешать возникающие конфликты;

- ребенок способен понимать свои переживания и причины их возникновения, регулировать свое поведение и осуществлять выбор социально одобряемых действий в конкретных ситуациях, обосновывать свои ценностные ориентации» [5].

Подобные ориентиры, с одной стороны, отражают ожидания общества относительно воспитания подрастающего поколения, с другой, – регламентируют создание необходимой социальной ситуации развития для раскрытия возможностей каждого ребенка в проявлении себя. Проявление и обоснование индивидом ценностных ориентаций связано с феноменом «притязания на признание», который закладывается задолго до первого рождения личности [3, с. 6] (в возрасте от 3 до 6–7 лет), и продолжает развиваться на протяжении всей жизни человека. В.С. Мухина рассматривает притязание на признание как «предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей» [4, с. 137].

Притязания на признание формируются постепенно с развитием личности, определяют проявление в обществе значимых для отдельной личности способностей, ценностей, типов поведения. Данный процесс тесно связан с самоопределением индивида, осознанием ребенком реакций окружающего мира и своих реакций. Так, в дошкольном детстве рефлексивность (способность ребенка направленно осознавать себя, свои чувства и переживания, размышлять о событиях и поступках, выстраивать последующее поведение с опорой на предыдущий опыт) развита слабо, но уже находит отражение в чувстве гордости или вины за свои поступки.

Цель данной статьи состоит в описании результатов исследования, посвященного выявлению феноменологических особенностей притязаний на признание в разные периоды дошкольного возраста.

**Ход и результаты исследования.**

*База исследования:* дошкольные образовательные организации (далее – ДОО) города Москвы (№ 2387,

№ 328, № 27, № 1781, № 1602, № 439, №1297, № 1514) и Московской области (Семицветик, №77 Рябинушка); центры содействия семейному воспитанию (далее – ЦССВ) «Соколенок», «Радуга».

*Контигент исследования.* Дети в возрасте от 3 до 7 лет, которые воспитываются в семьях. Общее количество исследованных составило 210 детей, 90 девочек, 120 мальчиков. Из них 18 человек в возрасте 3 лет, 35 – 4 лет, 74 – 5 лет, 46 – 6 лет, 37 – 7 лет.

*Сроки проведения исследования:* с сентября 2018 по май 2024 года.

*Методика исследования.* Адаптированная беседа «Кто Я? Какой Я? Посмотрите на меня» на основе рефлексивного теста-самоотчета «Кто Я?» В.С. Мухиной [3; 4]. Поиск ребенком ответа на вопрос «Кто Я?» создает ситуацию активного и осмысленного предъявления себя окружающим людям и себе самому. Испытуемый может предъявить себя как объективно, так и с ложной стороны. С учетом возрастных особенностей дошкольников рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?» проводился нами в формате адаптированной беседы. Она ориентирована на выявление содержательного наполнения второго звена самосознания притязания на признание, которое пронизывает все структурные звенья самосознания:

- имя и телесное Я;
- половая идентификация;
- психологическое время личности;
- социально-нормативное (психологическое) пространство личности.

Проявления притязаний на признание ребенком через все структурные звенья самосознания в ходе эмпирического исследования были проанализированы нами для каждой возрастной группы дошкольников. Описательные и количественные характеристики данных проявлений представлены в Таблицах 1–4.

Таблица 1

**Характеристики проявления притязаний на признание через структурные звенья самосознания (дети четвертого года жизни)\***

Структурные звенья самосознания	N	Min	Max	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Имя и телесное Я	16	1	2	1,25	,447
Притязания на признание	2	1	1	1,00	,000
Половая идентификация	8	1	1	1,00	,000
Психологическое время личности	8	1	2	1,50	,535
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	0	–	–	–	–

\* В данной таблице и далее используются обозначения: N – статистический показатель, количество эмпирических наблюдений по выделенному признаку. Min – наименьший показатель по выделенному признаку. Max – наибольший показатель по выделенному признаку. Среднее – среднее значение по выделенному признаку, центральная тенденция. Среднеквадратичное отклонение – показатель разброса данных относительно среднего, показывающий, насколько значения в наборе данных отличаются друг от друга по выделенному признаку.

Таблица 2

**Характеристики проявления притязаний на признание через структурные звенья самосознания (дети пятого года жизни)**

Структурные звенья самосознания	N	Min	Max	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Имя и телесное Я	27	1	5	2,48	1,369
Притязания на признание	20	0	4	1,50	1,395
Половая идентификация	12	1	2	1,33	,492
Психологическое время личности	10	1	1	1,00	,000
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	16	1	4	1,75	1,342

Таблица 3

**Характеристики проявления притязаний на признание через структурные звенья самосознания (дети шестого года жизни)**

Структурные звенья самосознания	N	Min	Max	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Имя и телесное Я	58	1	4	2,24	1,113
Притязания на признание	46	1	7	2,52	1,709
Половая идентификация	32	1	2	1,44	,504
Психологическое время личности	4	1	1	1,00	,000
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	46	1	7	2,17	1,596

Таблица 4

**Характеристики проявления притязаний на признание через структурные звенья самосознания (дети седьмого года жизни)**

Структурные звенья самосознания	N	Min	Max	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Имя и телесное Я	30	1	9	2,53	1,995
Притязания на признание	38	1	5	2,79	1,255
Половая идентификация	14	1	1	1,00	,000
Психологическое время личности	4	1	1	1,00	,000
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	34	1	5	1,94	1,278

Анализируя данные Таблицы 1, отметим, что максимальное количество наблюдений ( $N = 16$ ) зафиксировано по критерию «Имя и телесное Я». Это свидетельствует о наибольшей доступности данного аспекта самосознания для изучения в группе дошкольников трех лет, а также интенсивности развития первого структурного звена самосознания. Показатели «Притязание на признание» и «Половая идентификация» характеризуются низким числом наблюдений и абсолютной однородностью значений. Все испытуемые получили оценку 1, что отражается в отсутствии стандартного отклонения (0,000). Такая ситуация может быть обусловлена особенностями возрастного этапа, на котором данные проявления еще не получили достаточного развития или вариативности, а также недостаточно осознаны детьми. Проявления притязаний пока еще в большей степени опосредованы пониманием своего имени и предъявлением себя посредством имени, идентификацией своей телесности, развитием умения самостоятельно управлять своими движениями, предметным миром, осуществлять уход и проявлять заботу о своем теле.

Отметим отсутствие ответов детей, демонстрирующих притязания посредством такого звена самосознания, как «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности». Данное звено самосознания у ребенка пока еще проявляется во внешних социальных ограничениях («можно» и «нельзя»), которые им не присвоены и ценностно не осмыслены.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: среди дошкольников пятого года жизни звено самосознания «Имя и телесное Я» характеризуется наибольшим числом наблюдений ( $N = 27$ ). Диапазон значений варьируется от 1 до 5 наблюдений, среднее значение составляет 2,48 при стандартном отклонении 1,369.

Такой разброс указывает на выраженную индивидуальную разницу в степени осознания собственного «Я» и телесной идентичности. Это может определяться постепенным овладением мимикой и телесной экспрессией от 4 до 5 лет, эмоциональной сензитивностью присваиваемых типов телесных реакций и отношения к своему телу.

Значительная вариативность также выявлена по показателю «Притязание на признание» ( $N = 20$ ). Это может свидетельствовать о том, что стремление к признанию со стороны окружающих начинает активно проявляться посредством не только «Имени и телесного Я», но и самостоятельных действий для достижения признания. Индивидуальные проявления притязаний могут отражать, с одной стороны, уникальность присваиваемой социальной ситуации развития, с другой, – индивидуальные особенности развивающейся детской личности.

Показатель «Половая идентификация» имеет узкий диапазон значений, среднее значение 1,33 и относительно низкое стандартное отклонение, что говорит о начале осознания своей половой принадлежности и проявления своих притязаний посредством эмоционального стремления поддержать «престиж» своего пола.

По показателю «Психологическое время личности» ( $N = 10$ ) отмечается отсутствие индивидуальных различий: все испытуемые получили минимальное значение (1,00) при нулевом стандартном отклонении. Это указывает на то, что притязания слабо проявляются посредством отношения ко времени, ребенок только учится соотносить свои проявления с позитивными или негативными событиями прошедших дней, мечтать о будущем.

Значения по показателю «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» ( $N = 16$ ) указывают на наличие начальных представлений о себе в пространстве социальных норм

и правил поведения в обществе, а также на выраженные индивидуальные различия в уровне сформированности понимания и применения норм и правил.

Таким образом, у детей четырех лет наиболее выражена вариативность в таких компонентах, как «Имя и телесное Я», «Притязание на признание» и «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности». А такие компоненты, как «Половая идентификация» и «Психологическое время личности» сформированы в меньшей степени, но уже начинают проявляться в притязаниях.

Среди дошкольников шестого года жизни притязания на признание активно проявляются посредством звена самосознания «Имя и телесное Я» ( $N = 58$ ). Дети уверенно идентифицируют себя и предъявляют в социальном взаимодействии.

Проявление «Притязаний на признание» характеризуется еще большей вариативностью, что говорит о различиях в уровнях притязаний. Отмечается наличие детей пяти лет с выраженной потребностью в признании и тех, у кого она пока не сформирована. В этом возрасте притязания проявляются ярче и отражают ценностные ориентиры дошкольников. Результаты по звену самосознания «Половая идентификация» отражают меньший диапазон различий проявления притязаний на признание. Это свидетельствует о большей однородности признака и формировании более четкого позиционирования в социальном взаимодействии ребенка посредством качеств, присущих людям его пола.

По звену «Психологическое время личности» ( $N = 4$ ) зафиксировано отсутствие вариативности, что указывает на низкий уровень проявления притязаний посредством временной перспективы у данной возрастной группы. «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» ( $N = 46$ ), напротив, характеризуется значи-

тельной вариативностью проявления признака. Это свидетельствует о том, что у части детей уже формируется представление о своем личностном пространстве, правах и обязанностях, однако для большинства этот компонент еще находится на начальной стадии развития.

Как видно из Таблицы 4, наиболее вариативно проявленным звеном самосознания выступает «Имя и телесное Я». Наблюдается небольшой рост осознанности по данному критерию по сравнению с предыдущей возрастной группой. Однако значительный разброс и высокое стандартное отклонение свидетельствуют о ярко выраженной индивидуальной разнице в развитии самовосприятия среди шестилетних дошкольников. Это может свидетельствовать об усилении и развитии притязаний в индивидуальных личностных характеристиках.

Анализ показателей по звену самосознания «Притязание на признание» также позволяет сделать вывод о наличии тенденции к их возрастанию. Среднее значение здесь выше, чем у пятилетних детей, что указывает на рост социальной активности и стремление к признанию со стороны окружающих. Вместе с этим, уменьшение диапазона и стандартного отклонения по сравнению с предыдущей возрастной группой говорит о постепенном выделении единых тенденций в отстаивании себя в социальном взаимодействии.

Показатели по звену «Половая идентификация» однородны – все дети идентифицируют свою половую принадлежность, проявляют ценностное отношение к себе как представителю определенного гендерного сообщества. Это свидетельствует об интенсификации притязаний на признание посредством использования полоролевых паттернов поведения, может говорить о том, что дети проявляют ценностные отношения в рассматриваемой сфере.

Притязания на признание посредством звена самосознания «Психологическое время личности» также остаются на низком уровне развития. Отсутствие динамики может быть связано с тем, что понимание временной перспективы формируется в более старшем возрасте и требует определенного жизненного опыта и когнитивной зрелости.

Показатели проявления пятого звена самосознания – «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» – характеризуется умеренной вариативностью. К шести годам дети демонстрируют дальнейшее развитие таких аспектов самосознания, как «Имя и телесное Я» и «Притязание на признание», при этом наблюдается вариативность степени проявленности признака. Половая идентификация к этому возрасту завершена, что подтверждается отсутствием вариативности показателей. Осознание психологического времени и пространства продолжает развиваться.

Среди детей семи лет по первому звену самосознания «Имя и телесное Я» средний показатель практически не отличается от предыдущих возрастных групп. Значительное стандартное отклонение свидетельствует о том, что у семилетних детей сохраняется индивидуальная разница в уровне осознанности своего «Я» и физических характеристик.

В 7 лет у детей возрастает стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих. Это может определяться расширением круга социальных контактов, развитием когнитивных способностей и повышением произвольности поведения.

Результаты, полученные по третьему звену самосознания («Половая идентификация»), вариативны (в отличие от абсолютной однородности в 6 лет). Это может быть связано с усложнением самовосприятия, появлением новых социальных ролей и диффе-

ренциацией в процессе самоидентификации на фоне расширяющегося социального взаимодействия.

Наблюдается рост по сравнению с предыдущими возрастными средними значениями и стандартного отклонения по звену «Психологическое время личности». Это указывает на начало формирования представлений о времени, способности соотносить себя с прошлым, настоящим и будущим.

Показатели по звену самосознания «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» отражают незначительное снижение среднего значения и стандартного отклонения по сравнению с шестилетними детьми, сохраняя умеренную вариативность. Это говорит о том, что осознание личных границ и индивидуального пространства, прав и обязанностей продолжает формироваться, приобретая большую устойчивость в притязаниях.

Следующим шагом нашего анализа стало осуществление расчетов для сравнения средних значений имеющихся независимых выборок с использованием критерия Краскела – Уоллеса. Наша выборка была поделена на следующие группы: 1 – респонденты четвертого года жизни; 2 – респонденты пятого года жизни; 3 – респонденты шестого года жизни; 4 – респонденты седьмого года жизни; 5 – респонденты восьмого года жизни.

Представим расчеты Н-критерия Краскела – Уоллеса для 5 возрастных групп по проявлению притязаний на признание по компонентам самосознания (см. Таблицу 6).

По итогам анализа данных, представленных в Таблице 6, отметим:

- асимптотическая значимость для проявления притязаний посредством «Имя и телесное Я» равна 0,016, что свидетельствует о наличии статистически значимых различий между возрастными группами ( $p < 0,05$ ). Это подтверждает вывод о том, что осознание соб-

Таблица 5

**Характеристики проявления притязаний на признание через структурные звенья самосознания (дети восьмого года жизни)**

Структурные звенья самосознания	N	Min	Max	Среднее	Среднеквадратичное отклонение
Имя и телесное Я	25	1	6	2,36	1,604
Притязания на признание	20	1	8	2,75	1,713
Половая идентификация	19	1	4	1,53	,964
Психологическое время личности	8	1	3	1,50	,926
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	32	1	4	1,84	1,019

Таблица 6

**Расчеты Н-критерия Краскела – Уоллиса по компонентам самосознания (группирующая переменная – возраст)**

Показатели	Структурные звенья самосознания				
	Имя и телесное Я	Притязания на признание	Половая идентификация	Психологическое время личности	Социально-нормативное (психологическое) пространство личности
H	12,158	16,098	12,122	8,857	1,606
СС	4	4	4	4	3
A3	,016*	,003**	,016*	,065	,658

Примечание: \* –  $p < 0,05$ , \*\* –  $p < 0,01$ . H – эмпирический показатель значения. СС (степень свободы) – показатель для расчета критических значений. A3 (асимптотическая значимость) – показатель значимости при расчете.

ственного «Я» и телесной идентичности существенно возрастает в течение дошкольного возраста в притязаниях ребенка;

- обнаружены значимые различия по проявлению «Притязание на признание» ( $p < 0,01$ ). Этот результат подчеркивает, что стремление к социальному одобрению и признанию значительно увеличивается, особенно на старших этапах дошкольного возраста;
- асимптотическая значимость для проявления притязаний посредством звена «Половая идентификация» составляет 0,016 ( $p < 0,05$ ). Это говорит о том, что процессы формирования половой идентичности существенно различаются между возрастными группами;
- не обнаружено значимых различий по компонентам «Психологическое время личности» и «Соци-

ально-нормативное (психологическое) пространство личности». Притязания ребенка посредством двух данных звеньев самосознания созревают позже, что может быть определено повышенным уровнем требований в сфере прав и обязанностей, которые ребенком индивидуализируются и присваиваются как ценные для себя несколько позже.

Результаты расчета Н-критерия Краскела – Уоллиса по звеньям самосознания представлены в Таблице 7.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что показатели притязаний посредством первого звена самосознания – «Имя и телесное Я» – значительно увеличиваются. Этот скачок указывает на интенсивное формирование базовой самости и телесной идентичности

в возрасте 4 лет. В последующих группах (5–7 лет) средний ранг стабилизируется на относительно высоком уровне (81,76–82,73), что свидетельствует о закреплении представлений о собственном «Я» и притязаний посредством этого звена. Незначительное снижение среднего ранга у семилетних детей (78,64) может быть связано с появлением новых аспектов самосознания и перераспределением акцентов в структуре предъявления себя окружающему миру.

Для звена «Притязания на признание» также прослеживается динамика роста: от крайне низких значений в 3 года к максимальным в 6–7 лет. Это отражает постепенное усиление мотивации к социальному взаимодействию, стремление проявлять себя во взаимодействии с окружающими.

Таблица 7

## Ранги по звеньям самосознания

Структурные звенья самосознания	Возраст	N	Средний ранг
Имя и телесное Я	3 года	16	43,63
	4 года	27	87,33
	5 лет	58	81,76
	6 лет	30	82,73
	7 лет	25	78,64
Притязания на признание	3 года	2	24,50
	4 года	20	39,40
	5 лет	46	63,54
	6 лет	38	74,76
	7 лет	20	70,00
Половая идентификация	3 года	8	31,00
	4 года	12	44,83
	5 лет	32	49,16
	6 лет	14	31,00
	7 лет	19	45,37
Психологическое время личности	3 года	8	22,50
	4 года	10	14,50
	5 лет	4	14,50
	6 лет	4	14,50
	7 лет	8	19,25
Социально-нормативное (психологическое) пространство личности	3 года	16	55,13
	4 года	46	67,50
	5 лет	34	64,82
	6 лет	32	64,53

По показателям звена «Половая идентификация» наблюдается менее выраженная динамика по сравнению с другими структурными звеньями самосознания. Вместе с этим, они указывают на постепенное развитие данного аспекта в период с 3 до 5 лет с небольшими колебаниями в последующих возрастах. У детей 6 лет наблюдается возвращение к минимальному значению, что может быть связано со спецификой формирования половой идентичности в этот период.

Результаты по звену самосознания «Психологическое время личности» на протяжении всего дошкольного возраста остаются на низком уровне, разница между возрастными группами минимальна. Это может определяться тем, что осознание себя во времени и фор-

мирование временной перспективы – сложные когнитивные процессы, которые только начинают складываться на поздних этапах дошкольного возраста и интенсивнее развиваются у младших школьников.

По звену «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» наблюдается следующая динамика: наивысший средний ранг отмечается у самых младших (3 года), затем наблюдается плавный рост к 4 годам, после чего показатели выравниваются. Это может быть отражением того, что у младших дошкольников личностное пространство, понимание прав и обязанностей осознается скорее в конкретных физических границах, а с возрастом наполняется новыми содержатель-

ными смыслами, что делает процесс применения прав и ориентацию на обязанности менее однозначными и более сложными.

Результаты сравнения средних показателей по звеньям самосознания в каждой группе представлено на рисунке.

Рисунок отражает наличие значимой динамики проявления притязаний по всем структурным звеньям самосознания. Наиболее выраженными оказываются изменения по таким аспектам, как «Имя и телесное Я» и «Притязание на признание». Это подчеркивает значимость данных компонентов для развития личности ребенка в дошкольном возрасте, важность проявления своей индивидуальности, личностной позиции в социальном взаимодействии.

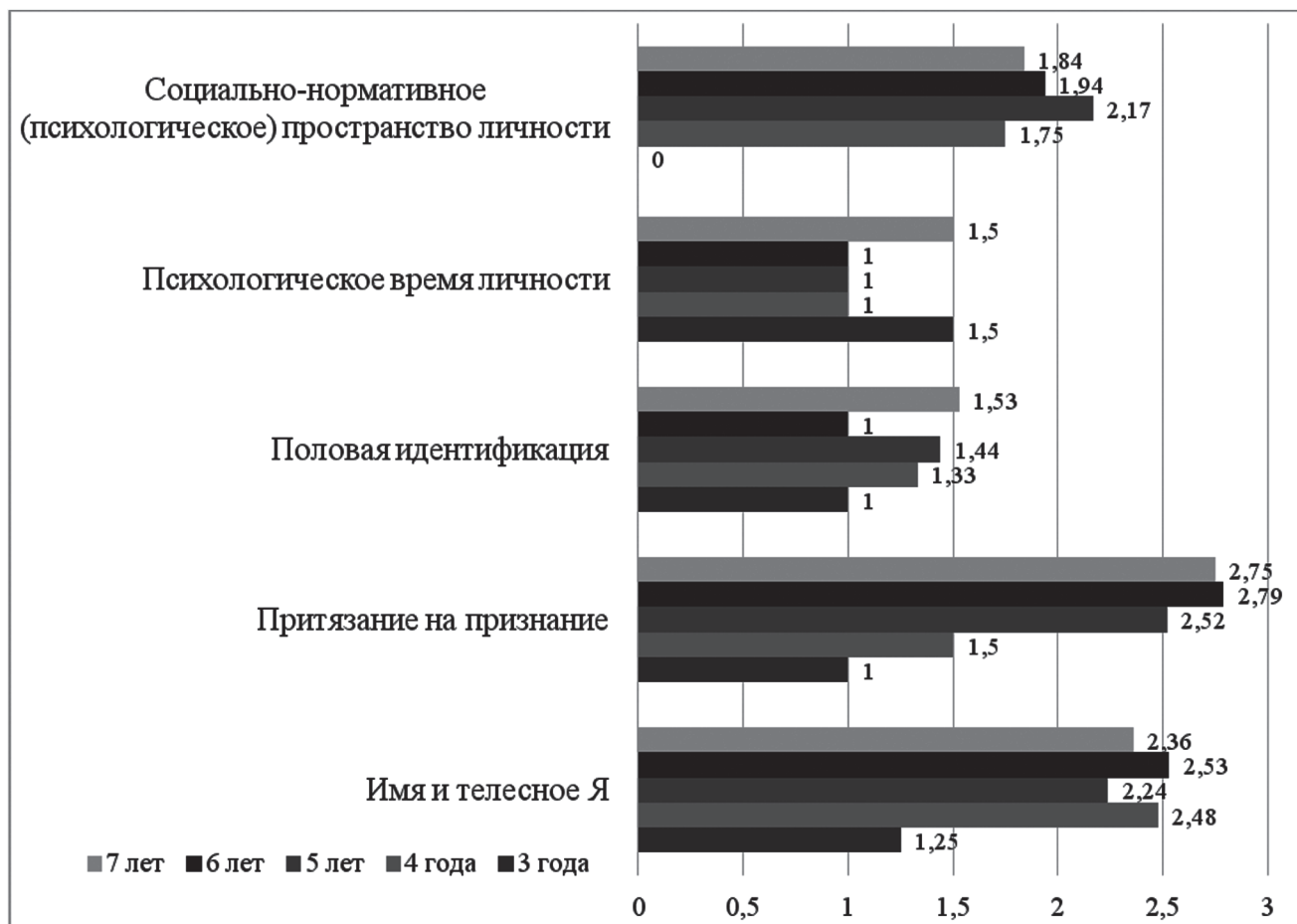


Рисунок. Средние показатели результатов по структурным звеньям самосознания в группах от 3 до 7 лет

Осознание себя и проявление во вне во времени формируется гораздо медленнее, а половая идентификация и социально-нормативное (психологическое) пространство личности демонстрируют неровную, ступенчатую динамику. Результаты применения Н-критерия Краскела – Уоллиса подтверждают наличие значимых возрастных различий по ряду ключевых звеньев самосознания: «Имя и телесное Я», «Притязание на признание» и «Половая идентификация». Такие компоненты, как «Психологическое время личности» и «Социально-нормативное (психологическое) пространство личности» либо еще не дифференцируются к концу дошкольного возраста, либо динамика их развития не столь однозначна.

**Выводы.** Проанализировав результаты исследования и подводя его итоги, можно отметить интенсивное развитие феномена «притязания на признание» у ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. Значимы возрастание осознанности и индивидуальность в его проявлении. Особенно важно понимание проявления притязаний на признание в таких структурных звеньях самосознания, как имя и тело: социальный знак и индивидуальное значение (имя и телесное Я), половая идентификация, психологическое время и социально-нормативное (психологическое) пространство личности. Притязания на признание развиваются у ребенка дошкольного возраста по-разному, наполняя личностными характеристиками

структурные звенья самосознания. Стоит отметить, что притязания ребенка не единичны, а множественны. Они концентрируют внимание самого человека и других людей на содержании значимых для индивида ценностей. В дошкольном возрасте ребенок продолжает присваивать нормы социального поведения, ориентируясь на социальные ожидания взрослых, что находит свое проявление в притязаниях на признание.

Результаты, полученные в ходе исследования, подчеркивают важность разработки мероприятий, направленных на развитие личности дошкольника, поддержку освоения норм и правил поведения в обществе, развитие умений предъявлять себя в социальном взаимодействии.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Басюк В.С., Журавлева И.А., Савченко Е.Г. Особенности самосознания ребенка дошкольного возраста // Ценности и смыслы. 2024. № 5 (93). С. 6–29.
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития и бытия личности. 18-е изд. М., 2022.
3. Мухина В.С. Кто Я? М.: Карапуз, 1996.
4. Мухина В.С. Рефлексивный тест-самоотчет «Кто Я?»: возвращение к обоснованию установок, обращенных к реципиенту, и требования к анализу типов рефлексий на себя // Развитие личности. 2008. № 4. С. 116–129.
5. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 01.08.2025).
6. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2008 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» / Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения: 01.08.2025).

## REFERENCES

1. Basyuk V.S., Zhuravleva I.A., Savchenko E.G. Osobennosti samosoznaniya rebenka doshkolnogo vozrasta [Features of Self-Awareness of a Preschool Child]. *Values and Meanings*. 2024. No. 5 (93). P. 6–29. (in Russian).
2. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti [Age Psychology: Phenomenology of Personality Development and Existence]. Moscow, 2022. (in Russian).
3. Muhina V.S. Kto Ya? [Who Am I?]. Moscow: Karapuz, 1996. (in Russian).
4. Muhina V.S. Refleksivnyj test-samootchet “Kto Ya?”: vozvrashenie k obosnovaniyu ustanovok, obrashennyh k recipientu, i trebovaniya k analizu tipov refleksij na sebya [Reflective Self-Report Test “Who Am I?”: A Return to the Justification of Attitudes Addressed to the Recipient and Requirements for the Analysis of Types of Self-Reflection]. *Personality Development*. 2008. No. 4. P. 116–129. (in Russian).
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 “Ob utverzhdanii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya” [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 No. 1155 “On Approval of the Federal State Educational Standard of Preschool Education”]. *Ministry of Education of the Russian Federation. Document Bank*. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (date of the Application: 01.08.2025). (in Russian).
6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2008 goda № 204 “O nacionalnyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda” [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2008 No. 204 “On National Goals and Strategic Objectives of the Development of the Russian Federation through 2024”]. *Official website of the President of the Russian Federation*. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (date of the Application: 01.08.2025). (in Russian).

Поступила в редакцию: 11.08.2025

Поступила после рецензирования: 16.09.2025

Поступила к публикации: 01.10.2025

Received: 11.08.2025

Revised: 16.09.2025

Accepted: 01.10.2025

**Иванов В.И.,**

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии  
И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

**Федоришин М.И.,**

Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии  
И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации



**ИВАНОВ ВАСИЛИЙ ИГОРЕВИЧ**

Российская Федерация, город Новосибирск

командир батальона обеспечения учебного процесса, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Сфера научных интересов: факторы формирования и развития устойчивости военнослужащих в военно-профессиональной деятельности. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: vasyagansk@mail.ru

**VASILY I. IVANOV**

Novosibirsk, Russian Federation

Commander of the training support battalion, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federations. Research interests: factors in the formation and development of resilience in military personnel in their professional military activities. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: vasyagansk@mail.ru



**ФЕДОРИШИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ**

Российская Федерация, город Новосибирск

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации. Сфера научных интересов: метакогнитивные процессы военнослужащих в военно-профессиональной деятельности. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: maskarad14@mail.ru

**MIKHAIL I. FEDORISHIN**

Novosibirsk, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Practical and Special Psychology of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University; Senior Lecturer at the Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federations. Research interests: metacognitive processes of military personnel in military-professional activities. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: maskarad14@mail.ru

## Устойчивость военнослужащих как фактор эффективности выполнения служебно-боевых задач

**Аннотация.** Военнослужащие подвержены стрессовым факторам, характерным для повседневной жизнедеятельности и возникающим только в боевых условиях. Целью исследования является выявление компонентов устойчивости военнослужащих в ходе выполнения служебно-боевых задач. Данная цель достигалась путем изучения факторной структуры устойчивости. Участниками исследования стали 226 курсантов 3 курса в возрасте от 19 до 28 лет. Результаты применения факторного анализа показали, что модель из трех компонентов имеет наилучшую объяснительную способность (68,34 %). Представлена модель, включающая в себя ключевые факторы устойчивости, встречающиеся в большинстве имеющихся моделей устойчи-

ности. Выделены факторы «Деадаптивное избегание и ригидность мышления в неопределенности» (когнитивный компонент), «Дисфункциональная саморегуляция в условиях стресса», «Эмоционально-конструктивное преодоление фрустрации». Результаты данного исследования способствуют выявлению факторов устойчивости военнослужащих в ходе выполнения служебно-боевых задач.

**Ключевые слова:** факторная структура устойчивости, компоненты устойчивости военнослужащих, трехмерная модель устойчивости военнослужащих к фрустрационным ситуациям.

**Для цитирования:** Иванов В.И., Федоришин М.И. Устойчивость военнослужащих как фактор эффективности выполнения служебно-боевых задач // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 148–155. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.148

**Abstract.** Military personnel are exposed to stressors typical of everyday life and those that arise only in combat situations. The aim of this study was to identify the components of resilience in military personnel during combat missions. This goal was achieved by examining the factor structure of resilience. Participants included 226 third-year cadets aged 19 to 28. Factor analysis revealed that a three-component model had the best explanatory power (68.34%). This model incorporates key resilience factors found in most existing resilience models. The following factors were identified: “Maladaptive Avoidance and Rigid Thinking in Uncertainty” (cognitive component), “Dysfunctional Self-Regulation under Stress,” and “Emotional and Constructive Overcoming of Frustration.” The results of this study contribute to the identification of resilience factors in military personnel during combat missions.

**Keywords:** factor structure of resilience, components of military personnel resilience, three-dimensional model of military personnel resilience to frustration situations.

**For citation:** Ivanov V.I., Fedorishin M.I. Resilience of Military Personnel as a Factor in the Effectiveness of Performing Combat Missions. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 148–155. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.148

**Введение.** Военно-политический кризис на Украине повлиял на всю систему международных отношений. Для Российской Федерации специальная военная операция (далее – СВО) стала важнейшей точкой начала новой эпохи государства, определяющей вектор дальнейшего развития во всех жизненных сферах. Выполнение служебно-боевых задач военнослужащими в условиях проведения СВО требует выработки у них устойчивости к стрессогенным воздействиям. Стрессовый характер боевых условий, в которых действуют военнослужащие, отражен во множестве исследований [14]. Военнослужащие подвержены стрессовым факторам, характерным как для повседневной жизнедеятельности, так и только для боевых условий. Некоторые из этих факторов оказывают умеренное воздействие (например, нехватка сна, высокий уровень неопределенности), в то время как другие являются потенциально травматичными (например, потеря сослуживцев, моральный ущерб, риск смерти или получения травмы и так далее).

Таким образом, военнослужащие могут сталкиваться во время службы с разным набором фру-



страционных факторов, связанных с боевыми действиями [17]. Офицерский состав, осуществляющий руководство вооруженным формированием и принимающий ответственные решения, подвержен дополнительным источникам стресса. Стрессорам, влияющим на психологическую устойчивость офицерский состав в процессе военно-профессиональной деятельности, не уделялось внимания в проводимых исследованиях. Этим определяется важность и актуальность проводимого нами

исследования, *нацеленного* на выявление условий устойчивости военнослужащих к стресс-факторам и определение компонентов устойчивости к стрессу.

**Теоретические основы исследования.** Устойчивость определяют как личностную характеристику, выражающую способность индивида использовать внутренние и социальные ресурсы для успешной адаптации в условиях стресса, невзгод или получения травм [9]. Г. Вагнилд и Г. Янг [18] определяют устойчивость как характеристику

личности, которая усиливает адаптацию. С. Лютар и соавторы считают, что эго-устойчивость – это характеристика личности, отражающая находчивость, выносливость и гибкость в изменяющейся среде [15].

В качестве одного из факторов, влияющих на устойчивость, В. Флориан с соавторами обозначает стиль привязанности индивида к своей социальной группе, определяющий взаимодействие личности со своим социальным окружением, получение поддержки в период стресса [12]. Субъекты, у которых такая связь достаточно надежна, как правило, более уверены в себе, адаптивны, а также лучше оценивают стрессовые ситуации, эффективнее справляются с ними и более гибко приспосабливаются к фрустрирующим факторам. По данным Г. Бонанно, А. Буччарелли, Д. Влахова, С. Галеа, восприятие военнослужащими социальной поддержки в ближайшем социальном окружении связано с устойчивостью, поскольку поддержка от близких людей служит «буфером» для воздействия стресса и компенсирует нехватку личных ресурсов [10].

Дж. Гросс и О. Джон считают, что важной составляющей структуры устойчивости является когнитивный фактор [13]. В свою очередь когнитивная переоценка связана с эмоциональной регуляцией, обеспечивая гибкость, необходимую для адаптации к стрессу с помощью правильного эмоционального подхода. Эта способность достигается за счет изменения восприятия стрессора, оценки его таким образом, чтобы обеспечить доступ к более адаптивным эмоциям и их выражение. Важность эмоциональной регуляции для достижения устойчивых результатов связана с эмоциональной природой высокострессовых событий [5]. Так, положительные эмоции или переосмысление могут расширить кругозор военнослужащего и обеспечить гибкость внимания. С те-

чением времени использование стратегии переосмысления при столкновении с фрустрирующими обстоятельствами позволяют субъекту опираться на положительные эмоции в стрессовых ситуациях, а также увеличивать личностные ресурсы в целом. Оптимистичные индивиды, как правило, устойчивы, потому что, представляя себе позитивные результаты, они не перестают прилагать усилия для их достижения [1].

Еще одним из компонентом психологической устойчивости является смозффективность, связанная с компетентностью и мастерством, которые бросают вызов и противодействуют чувству беспомощности или подавленности, часто возникающим как реакция на высокострессовые ситуации. В контексте рассмотрения смозффективности Б. Вильярреал, Д.Р. Келли, С. Мадди, М.Д. Мэтьюз и М. Уайт пишут об упорстве как качестве, необходимом для военнослужащих [16]. Оно определяется исследователями как настойчивость в достижении долгосрочных целей. Военнослужащие, обладающие упорством, добиваются своих целей, несмотря на неудачи и трудности, подобно марафонцу, благодаря долгосрочной выносливости, а не краткосрочной интенсивности.

Положительная самооценка также рассматривается как защита от стресса и депрессии, как фактор, определяющий устойчивость. Психологическая устойчивость, как было показано Л.В. Фроловой, ограждает военнослужащего от воздействия стресса, обеспечивая позитивную деятельность в неблагоприятных условиях [8].

Физическая подготовка, психофизиологические реакции и здоровье также улучшают производительность и повышают устойчивость военнослужащих, поскольку они защищают от последствий стресса и способствуют поддержанию позитивного настроения и положительных эмоций [6]. Как показано в исследовании Ю.М.

Перевозкиной, С.Б. Перевозкина и М.И. Федоришина, военнослужащие, демонстрирующие более высокие результаты по параметру «устойчивость», показывали более быстрое восстановление сердечно-сосудистой системы после острого лабораторного стресса [3]. Испытуемые с высокой устойчивостью к неопределенности оценивали травматический стресс как менее угрожающий. Кроме того, они испытывали больше положительных и меньше отрицательных эмоций во время травматического стресса.

Важно отметить, что копинг включает когнитивные и поведенческие механизмы, используемые для управления внешними и внутренними ресурсами. Активное или ориентированное на задачу поведение считается в научной литературе наиболее адаптивным и связано с более позитивными результатами, такими как выполнение служебно-боевых задач или нивелирование симптомов посттравматического стресса. В исследовании Ю.М. Перевозкиной и Р.А. Биденко было установлено, что курсантов Росгвардии можно разделить на четыре типа реагирования на стрессовые ситуации: адаптивно-поведенческий, адаптивно-когнитивный, дезадаптивно-поведенческий и дезадаптивно-когнитивный [2]. Наиболее эффективно справлялись со стрессом курсанты, у которых доминировали адаптивно-поведенческий и адаптивно-когнитивный типы.

Таким образом, проведенный теоретический анализ показал, что среди компонентов устойчивости к стресс-фрустрационным состояниям у военнослужащих выделяются когнитивная, психофизиологическая и эмоциональные составляющие.

**Методы организация исследования.** В данном исследовании рассматривается комплекс факторов, составляющих структуру устойчивости военнослужащих к стресс-фрустрационным состоя-

ниям (далее – СФС) как многомерного конструкта, включающего когнитивный, эмоциональный и психофизиологический компоненты.

*Методы и методики исследования:*

- Блок опросников для изучения устойчивости к СФС: «Устойчивость к неопределенности» С. Баднера в адаптации Г.У. Солдатовой; «Резистентность к неопределенности» А.В. Карпова; «Устойчивость к неопределенности» Т.В. Корниловой; «Устойчивость к СФС» В.И. Иванова, Ю.М. Перевозкиной.
- Блок опросников для исследования СФС: «Определение уровня невротизации и психопатизации» (далее – УНП) И.Б. Лаского, Б.И. Тонконового; «Симптоматический опросник самочувствие в экстремальных условиях» А. Волковой, Н. Водопьяновой; «Прогноз», для определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе Ю.А. Барановой.
- Блок методик для выявления факторов, влияющих на устойчивость к СФС: «16-ти факторный личностный опросник» Р. Кэттелла, «Мельбурнский опросник принятия решений» в адаптации Т.В. Корниловой, «Тест фрустрационных реакций» С. Розенцвейга.

*База исследования:* Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации.

*Контингент исследования:* Выборка включала 226 курсантов 3 курса в возрасте от 19 до 28 лет. Данная выборка является валидной, так как у военнослужащих, обучающихся на третьем курсе, пройдена адаптация к военно-профессиональной деятельности и минимизированы стрессогенные факторы.

Выявление структуры устойчивости военнослужащих к стресс-фрустрационным состояниям у курсантов Росгвардии осуществлялось посредством фактори-

зации компонентов устойчивости военнослужащих к стресс-фрустрационным состояниям при помощи факторного анализа, методом главных компонентов с вращением варимакс-нормализованных.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Количество переменных, взятых для анализа, первоначально равнялось 37, но в результате построения факторной модели некоторые переменные были исключены из анализа, так как не имели наибольшей нагрузки ни по одному фактору. Результирующая модель была построена по 27 переменным, имеющим максимальную нагрузку только по одному фактору, и состояла из трех факторов, которые были выделены на основе критерия Р. Кэттелла, так как точка перегиба соответствовала четвертая компонента.

Результаты применения факторного анализа показали, что модель из трех компонентов имеет наилучшую объяснительную способность (68,34 %) (см. Таблицу).

В первый фактор с дисперсией 33,42 % вошли 10 переменных, из которых четыре имеют отрицательную нагрузку, а шесть – положительную. Переменные, образующие отрицательный полюс, состоят из таких признаков, как эффективный тип, когнитивный компонент эффективного типа, бдительность, сверхбдительность. Положительный полюс включает в себя следующие переменные: избегание, прокрастинация, невротизация, психопатизация, сложность проблемы (интолерантность), интегральный показатель интолерантности к неопределенности. Высокие нагрузки были обнаружены по таким параметрам, как избегание, прокрастинация, интолерантность к неопределенности. Следовательно, на отрицательном полюсе данного фактора находятся такие переменные, как эффективные стратегии к преодолению ситуаций, связанных с риском для жизни.

Они предполагают:

- необходимость когнитивной оценки влияния фрустрационных факторов на благополучие личности военнослужащего и его подчиненных;
- анализ проблем и собственных возможностей, позволяющих успешно преодолеть фрустрационную ситуацию;
- уточнение стоящих перед индивидом целей и задач;
- рассмотрение альтернатив, связанное с поиском информации, ее ассимиляцией «без предрассудков» и оценкой перед осуществлением выбора стратегий поведения и деятельности.

Согласно построенной нами модели, бдительность является единственным копингом, который позволяет принимать рациональные решения. На положительном полюсе избегание, прокрастинация, невротизация, психопатизация, сложность проблемы (интолерантность), интегральный показатель интолерантности к неопределенности.

Этот фактор может быть обозначен как «Дезадаптивное избегание и ригидность мышления в неопределенности» (когнитивный компонент). Он отражает склонность к дезадаптивным когнитивным искажениям в условиях неопределенности: уход от решения проблем, затягивание действий, повышенная тревожность и ригидность мышления.

Второй фактор с объяснительной силой 24,69 % дисперсии включает в себя девять переменных, имеющих максимальные положительные нагрузки по данному фактору: импульсивный и удерживающий типы, адаптивные компоненты импульсивного и удерживающего типов, истощение психоэнергетических ресурсов, нарушение воли и сна, эмоциональная неустойчивость, дезадаптация. Основные характеристики данного фактора связаны с импульсивностью, истощением и дезадаптацией. Интересно, что наибольшие нагрузки по данному фактору обнаруживают оба

**Факторные нагрузки по трем компонентам у курсантов Росгвардии (N = 226)**

Переменные в модели	Факторы		
	1	2	3
Эффективный тип	<b>-0,48</b>	0,38	-0,15
Когнитивный компонент Э	<b>-0,50</b>	0,27	-0,21
Бдительность	<b>-0,82</b>	0,06	-0,02
Избегание	<b>0,76</b>	0,41	-0,07
Прокрастинация	<b>0,81</b>	0,28	-0,03
Сверхбдительность	<b>-0,84</b>	0,08	0,01
Невротизация	<b>0,51</b>	-0,13	0,05
Психопатизация	<b>0,51</b>	-0,25	-0,06
Сложность проблемы (интолерантность)	<b>0,78</b>	-0,08	0,01
Интегральный показатель интолерантности к неопределенности	<b>0,74</b>	-0,15	-0,03
Импульсивный тип	-0,10	<b>0,65</b>	-0,02
Удерживающий тип	-0,14	<b>0,51</b>	0,05
Адаптивный компонент И	-0,06	<b>0,51</b>	0,26
Адаптивный компонент У	0,00	<b>0,57</b>	0,04
Истощение психоэнергетических ресурсов	-0,36	<b>0,54</b>	0,39
Нарушение воли	-0,41	<b>0,55</b>	0,12
Нарушение сна	0,14	<b>0,52</b>	-0,24
Деадаптация (склонность к зависимости)	0,18	<b>0,56</b>	0,49
Эмоциональный компонент Э	0,01	-0,07	<b>0,84</b>
Эмоциональный компонент И	0,20	0,01	<b>-0,50</b>
Нервно-психическая устойчивость	-0,00	-0,28	<b>0,57</b>
Эмоциональная неустойчивость	0,11	0,04	<b>-0,94</b>
Суммарный показатель невротизации	0,19	0,34	<b>-0,78</b>
Экстрапунитивные реакции	0,12	0,06	<b>-0,64</b>
Импунитивные реакции	0,02	0,01	<b>0,83</b>
Препятственно-доминантный тип	0,02	0,02	<b>0,90</b>
Необходимо-упорствующий тип	-0,07	-0,17	<b>-0,64</b>
Общая дисперсия по фактору (%)	33,42	24,69	10,23
Собственные значения	6,56	4,11	2,86
Доля общей дисперсии всей модели (%)	68,34		

дестабилизирующих типа фрустрационной устойчивости – импульсивный и удерживающий. Эти типы обуславливают для индивида тенденцию совершения действия без обдумывания, либо сдерживания нежелательных импульсивных реакций при чрезмерном напряжении. Для обоих типов характерны последствия дезадаптации, связанные с дестабилизацией психофизиологического восприятия, или повышенной частотой сердцебиения, учащением пульса и дыхания, или замиранием.

Данный фактор можно назвать «Дисфункциональная саморегуляция в условиях стресса» (психофизиологический компонент), что указывает на психофизиологическую дестабилизацию, срыв саморегуляции в условиях длительного стресса, снижение волевого контроля и накопление усталости, способствующих совершению ошибок в критической ситуации.

Третий фактор с дисперсией 10,23 % обобщает девять компонентов. Из них четыре переменных имеют положительную нагрузку:

нервно-психическая устойчивость, эмоциональный компонент эффективный тип, импунитивные реакции, препятственно-доминантный тип. Пять переменных, образующих третий фактор, имеют отрицательную нагрузку: эмоциональный компонент импульсивный тип, эмоциональная неустойчивость, суммарный показатель невротизации, экстрапунитивные реакции, необходимо-упорствующий тип. Отличительной особенностью данного фактора является интеграция эмоциональных ком-

понентов в условиях стрессовой ситуации. При этом на положительном полюсе сосредоточены адаптивные эмоциональные реакции на фрустрационные ситуации, такие как спокойствие, легкое волнение или умеренное возбуждение, выраженное самообладание.

Военнослужащие с такими характеристиками довольно быстро могут стабилизировать свое эмоциональное состояние, обладают критичностью ума и умеют видеть новизну проблемы. Фрустрирующая ситуация интерпретируется индивидом как своего рода возможность раскрыть свои ресурсы, он берется сам решить фрустрирующую проблему. Этот фактор связан с высокой эмоциональной стабильностью личности и свидетельствует о развитом чувстве долга, повышенной ответственности, наблюдается отрицательная корреляция с невротизацией и эмоциональной неустойчивостью. Данный фактор можно назвать «Эмоционально-конструктивное преодоление фрустрации» (эмоциональный компонент). Он отражает эффективные эмоциональные стратегии совладания с фрустрирующей ситуацией, способность сохранять эмоциональную стабильность, нервно-психическую устойчивость, переключаться с негативных переживаний на конструктивные действия.

Трехмерная модель устойчивости военнослужащих к фрустрационным ситуациям, предложенная в данной работе, согласуется с теоретическими подходами и эмпирическими исследованиями, которые рассматривают и измеряют устойчивость как многомерную конструкцию. Так, К. Коннор и Р. Дэвидсон утверждают, что структуру устойчивости составляют пять факторов:

- личная компетентность;
- сопротивление воздействию стресса;
- гибкость и надежные отношения;
- контроль;
- духовное влияние [11].

В предлагаемой нами модели личная компетентность, принятие изменений и контроль включены в первый («Деадаптивное избегание и ригидность мышления в неопределенности») и второй («Дисфункциональная саморегуляция в условиях стресса») факторы. В нашем исследовании не подтверждено значение духовных факторов и надежных отношений для офицеров боевого обеспечения. Р. Бартоне и соавторами было представлено три показателя психологической устойчивости: приверженность, контроль и вызов [9]. Все они входят в два первых фактора предложенной нами модели, которые можно считать важными составляющими устойчивости, необходимыми для военной среды. Первый фактор также отражает гибкость в условиях изменений.

Модель психологической устойчивости, разработанная Г. Уиндлом и соавторами, представляет три ресурсные области: самооценку, личностную компетентность и межличностный контроль [19]. Самооценка и личностная компетентность (когнитивный компонент) коррелируют с первым фактором разработанной нами модели, в то время как межличностный контроль подразумевается, но не полностью отражается в нем.

**Выводы.** На основе факторного анализа нами была построена трехфакторная модель, отражающая три компонента устойчивости военнослужащих к фрустрации: когнитивный, психофизиологический и эмоциональный. Первый компонент включает качества, отражающие склонность к дезадаптивным когнитивным искажениям в условиях неопределенности: уход от решения проблем, затягивание действий, повышенная тревожность и ригидность мышления. Военнослужащие, склонные долго обдумывать собственные действия в условиях стресса, не способны быстро и эффективно выполнить служебно-боевую задачу

и достигать целей в неблагоприятных условиях [7].

Второй компонент авторской модели устойчивости связан с психофизиологической дестабилизацией, срывом саморегуляции в условиях длительного стресса, снижением волевого контроля и накоплением усталости. Третий фактор образован переменными, отражающими эмоциональную самоэффективность, упорство, выносливость и совладание с фрустрирующей ситуацией. Содержание этого фактора предполагает, что устойчивость включает эффективные эмоциональные стратегии совладания с фрустрирующей ситуацией, способность сохранять эмоциональную стабильность, нервно-психическую устойчивость, переключаться с негативных переживаний на конструктивные действия. Наличие данного фактора у военных офицеров говорит об их уверенности в своей способности выполнять задачи. Курсанты с высокой степенью устойчивости описывают себя как усердных, способных принимать решения и не склонных легко сдаваться.

Среди преимуществ разработанной нами многомерной модели – простота выявления компонентов устойчивости офицера в период выполнения служебно-боевых задач. Это позволяет облегчить процессы оценки, формирования и развития данного качества. В то же время, представленные в модели три фактора устойчивости к фрустрации включают в себя ключевые компоненты, встречающиеся в большинстве общих моделей устойчивости. Этот вывод отражает потенциальную значимость модели для оценки фрустрационной устойчивости военнослужащих, которая может представлять собой основу для концептуализации данного конструкта.

Основным ограничением исследования является сосредоточенность его фокуса на курсантах (будущих офицерах), что могло повлиять на выявление факторов устойчиво-

сти к фрустрационным ситуациям. Оптанты еще не сталкивались в своей жизнедеятельности с боевыми обстоятельствами. Однако сравнение переменных, составляющих факторы разработанной нами модели устойчивости с переменными других моделей, показыва-

ет, что предлагаемая нами модель может быть частично релевантна и для гражданских лиц, сталкивающихся с ежедневными стрессорами, и для боевых офицеров.

Факторная модель устойчивости к фрустрационным ситуациям, представленная в данной ра-

боте, может использоваться при оценке и отборе военных кадров, а также при их подготовке к служебной деятельности. Результаты данного исследования могут быть актуальны для различных групп военнослужащих.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мекебаев Н.С., Первозкина Ю.М., Федоришин М.И. Ментальные модели социального взаимодействия военнослужащих // Смальта. 2021. № 3. С. 65-76.
2. Первозкина Ю.М., Биденко Р.А. Структурный анализ социально-психологических факторов совладающего поведения курсантов Росгвардии // Человеческий капитал. 2022. № 4 (160). С. 204-213.
3. Первозкина Ю.М., Первозкин С.Б., Федоришин М.И. Ментальные модели социального взаимодействия в служебной деятельности: электронное учебное пособие. Новосибирск, 2023.
4. Спирин А.В., Первозкина Ю.М., Федоришин М.И. Критерии эффективности коллективных ментальных моделей // Методология современной психологии. 2023. № 17. С. 290-294.
5. Федоришин М.И., Спирин А.В., Чайковский П.В. Особенности индивидуальности личности курсантов с высоким уровнем саморегуляции человеческого фактор // Социальный психолог. 2019. № 1 (37). С. 423-435.
6. Федоришин М.И., Первозкина Ю.М. Специфика выраженности способностей и когнитивных процессов в зависимости от доминирующей ролевой модели курсантов при решении служебно-боевых задач // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (Дьяченкоские чтения - 2022): сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции. М., 2022. С. 513-520.
7. Федоришин М.И., Андронов А.В. Индивидуальные особенности саморегуляции курсантов военного вуза // Ярославский психологический вестник. 2021. № 5 (53). С. 354-363.
8. Фролова Л.В., Федоришин М.И. Проблемы социальной адаптации выпускников военных вузов // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей VIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. 2017. С. 271-276.
9. Bartone P.T. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*. 2003. No. 18 (1). P. 131-148.
10. Bonanno G.A., Galea S., Bucchiarelli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2015. No. 75 (5). P. 671-682.
11. Connor K.M., Davidson R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. No. 18 (2). P. 76-82.
12. Florian V., Mikulincer M., Bucholtz I. Effects of adult attachment style on the perception and search for social support. *The Journal of Psychology*. 2015. No. 129 (6). P. 665-676.
13. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. No. 85 (2). P. 348-362.
14. King L., King D., Vogt D., Knight J., Samper R. Deployment risk and resilience inventory: A collection of measures for studying deployment-related experience of military personnel and veterans. *Military Psychology*. 2006. No. 18 (2). P. 89-120.
15. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2018. No. 71 (3). P. 543-562.
16. Maddi S.R., Matthews M.D., Kelly D.R., Villarreal B., White M. The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA cadets. *Military Psychology*. 2015. No. 24 (1). P. 19-28.
17. Street A.E., Gradus J.L., Giasson H.L., Vogt D., Resick P.A. Gender differences among veterans deployed in support of the wars in Afghanistan and Iraq. *Journal of General Internal Medicine*. 2013. No. 28 (S2). P. 556-562.
18. Wagnild G., Young H.M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1993. No. 1 (2). P. 165-178.
19. Windle G., Markland D.A., Woods R.T. Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*. 2003. No. 12 (3). P. 285-292.

## REFERENCES

1. Mekebaev N.S., Perevozkina Yu.M., Fedorishin M.I. Mental'nye modeli social'nogo vzaimodejstviya voennosluzhashchih [Mental models of social interaction of military personnel]. *Smalta*. 2021. No. 3. P. 65-76. (in Russian).
2. Perevozkina Yu.M., Bidenko R.A. Strukturnyj analiz social'no-psihologicheskikh faktorov sovladayushchego povedeniya kursantov Rosgvardii [Structural analysis of socio-psychological factors of coping behavior of cadets of the Russian Guard]. *Human capital*. 2022. No. 4 (160). P. 204-213. (in Russian).
3. Perevozkina Yu.M., Pervozkin S.B., Fedorishin M.I. Mental'nye modeli social'nogo vzaimodejstviya v sluzhebnoj deyatel'nosti: elektronnoe uchebnoe posobie [Mental models of social interaction in professional activity: electronic textbook]. Novosibirsk, 2023. (in Russian).

4. Spirin A.V., Perevozkina Yu.M., Fedorishin M.I. Kriterii effektivnosti kollektivnyh mental'nyh modelej [Criteria for the effectiveness of collective mental models]. *Methodology of Modern Psychology*. 2023. No. 17. P. 290–294. (in Russian).
5. Fedorishin M.I., Spirin A.V., Chajkovskij P.V. Osobennosti individual'nosti lichnosti kursantov s vysokim urovnem samoregulyacii chelovecheskij faktor [Peculiarities of the personality of cadets with a high level of self-regulation of the human factor]. *Social psychologist*. 2019. No. 1 (37). P. 423–435. (in Russian).
6. Fedorishin M.I., Perevozkina Yu.M. Specifika vyrazhennosti sposobnostej i kognitivnyh processov v zavisimosti ot dominiruyushchej rolevoj modeli kursantov pri reshenii sluzhebno-boevykh zadach [The specificity of the expression of abilities and cognitive processes depending on the dominant role model of cadets in solving service and combat tasks]. *Actual problems of professional and practical psychology (Dyachenkov readings – 2022): collection of scientific tr. I International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2022*. P. 513–520. (in Russian).
7. Fedorishin M.I., Andronov A.V. Individual'nye osobennosti samoregulyacii kursantov voennogo vuza [Individual features of self-regulation of military university cadets]. *Yaroslavl Psychological Bulletin*. 2021. No. 5 (53). P. 354–363. (in Russian).
8. Frolova L.V., Fedorishin M.I. Problemy social'noj adaptacii vypusknikov voennykh vuzov [Problems of social adaptation of graduates of military universities]. *Directions and prospects for the development of education in the military institutes of the troops of the National Guard of the Russian Federation. collection of scientific articles of the VIII Interuniversity Scientific and Practical Conference with international participation*. 2017. P. 271–276. (in Russian).
9. Bartone P.T. Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness? *Military Psychology*. 2003. No. 18 (1). P. 131–148.
10. Bonanno G.A., Galea S., Bucciarelli A., Vlahov D. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2015. No. 75 (5). P. 671–682.
11. Connor K.M., Davidson R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety*. 2003. No. 18 (2). P. 76–82.
12. Florian V., Mikulincer M., Bucholtz I. Effects of adult attachment style on the perception and search for social support. *The Journal of Psychology*. 2015. No. 129 (6). P. 665–676.
13. Gross J.J., John O.P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. No. 85 (2). P. 348–362.
14. King L., King D., Vogt D., Knight J., Samper R. Deployment risk and resilience inventory: A collection of measures for studying deployment-related experience of military personnel and veterans. *Military Psychology*. 2006. No. 18 (2). P. 89–120.
15. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2018. No. 71 (3). P. 543–562.
16. Maddi S.R., Matthews M.D., Kelly D.R., Villarreal B., White M. The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA cadets. *Military Psychology*. 2015. No. 24 (1). P. 19–28.
17. Street A.E., Gradus J.L., Giasson H.L., Vogt D., Resick P.A. Gender differences among veterans deployed in support of the wars in Afghanistan and Iraq. *Journal of General Internal Medicine*. 2013. No. 28 (S2). P. 556–562.
18. Wagnild G., Young H.M. Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*. 1993. No. 1 (2). P. 165–178.
19. Windle G., Markland D.A., Woods R.T. Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging & Mental Health*. 2003. No. 12 (3). P. 285–292.

Поступила в редакцию: 05.09.2025

Поступила после рецензирования: 06.10.2025

Поступила к публикации: 17.10.2025

Received: 05.09.2025

Revised: 06.10.2025

Accepted: 17.10.2025

**Маджуга А.Г.,**

*Институт развития образования Республики Башкортостан*

**Точиева Л.И.,**

*Ингушский государственный университет*

**Ахмадеева Е.В.,**

*Уфимский университет науки и технологий*



**МАДЖУГА АНАТОЛИЙ ГЕННАДЬЕВИЧ**

**Российская Федерация, город Уфа**

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и здоровьесбережения, Институт развития образования Республики Башкортостан. Сфера научных интересов: педагогическая аксиология, психология здоровья, здоровьесберегающие образовательные технологии, психология безопасного развития личности, виртуальный подход в историко-психологическом познании. Автор более 320 опубликованных научных работ. Электронная почта: madzhuga.anatolij@inbox.ru

**ANATOLY G. MADZHUGA**

**Ufa, Russian Federation**

Doctor of Psychological Science, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Health Protection, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan. Research interests: pedagogical axiology, health psychology, health-saving educational technologies, psychology of safe personal development, virtual approach in historical and psychological knowledge. Author of more than 320 published scientific works. E-mail address: madzhuga.anatolij@inbox.ru



**ТОЧИЕВА ЛЕЙЛА ИБРАГИМОВНА**

**Российская Федерация, город Магаз**

старший преподаватель кафедры психологии, Ингушский государственный университет. Сфера научных интересов: психодиагностика совладающего поведения, позитивная психология, психология профессионального развития личности, психологические ресурсы личности и отношение человека к здоровью, психология общения. Автор более 30 опубликованных научных работ. Электронная почта: tochieva-l@mail.ru

**LEILA I. TOCHIEVA**

**Magaz, Russian Federation**

Senior Lecturer at the Department of Psychology, Ingush State University. Research interests: psychodiagnostics of coping behavior, positive psychology, psychology of professional personality development, psychological resources of personality and human attitude to health, psychology of communication. Author of more than 30 published scientific works. E-mail address: tochieva-l@mail.ru



**АХМАДЕЕВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА**

**Российская Федерация, город Уфа**

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологического сопровождения и клинической психологии Института гуманитарных и социальных наук, Уфимский университет науки и технологий. Сфера научных интересов: семейная психология, психология безопасности, психология личности, психология переживания стресса в различных контекстах, психология самопредъявления. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: elena-ram@yandex.ru

**ELENA V. AKHMADEEVA**

**Ufa, Russian Federation**

Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychological Support and Clinical Psychology of the Institute of Humanities and Social Sciences, Ufa University of Science and Technology. Research interests: family psychology, safety psychology, personality psychology, psychology of coping with stress in various contexts, self-presentation psychology. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: elena-ram@yandex.ru

# Психолого-педагогические детерминанты формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования эмпатической культуры студентов в условиях современного высшего образования, детерминированного социокультурным контекстом постмодерна. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью гибких, «мягких» компетенций (soft skills) в профессиональной и социальной успешности личности, среди которых ключевое положение занимает эмпатия. Целью работы является проведение теоретического анализа психолого-педагогических детерминант, обуславливающих процесс развития эмпатической культуры будущих специалистов. На основе анализа отечественных и зарубежных источников раскрываются сущность и многогранность понятия «эмпатическая культура», выявляется система факторов (ценностно-мотивационных, когнитивных, эмоциональных, деятельностных и организационно-педагогических), влияющих на ее формирование. В заключении представлены научно обоснованные выводы, отражающие основные условия и направления педагогической работы по формированию эмпатической культуры студентов в университетской среде.

**Ключевые слова:** эмпатическая культура, эмпатия, высшее образование, постмодерн, психолого-педагогические детерминанты, студенты, эмоциональный опыт.

**Для цитирования:** Маджуга А.Г., Точиева Л.И., Ахмадеева Е.В. Психолого-педагогические детерминанты формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 156–162. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.156

**Abstract.** The article examines the problem of forming an empathic culture of students in the context of modern higher education, determined by the socio-cultural context of postmodernity. The relevance of the study is due to the increasing role of flexible, “soft” competencies (soft skills), among which empathy occupies a key position in the professional and social success of a person. The purpose of the work is a theoretical analysis of the psychological and pedagogical determinants that determine the process of developing the empathic culture of future specialists. Based on the analysis of domestic and foreign sources, the essence and versatility of the concept of “empathic culture” is revealed, and a system of factors (value-motivational, cognitive, emotional, activity, and organizational-pedagogical) influencing its formation is revealed. In conclusion, scientifically based conclusions are presented, including the main conditions and directions of pedagogical work on the formation of an empathic culture of students in the university environment.

**Keywords:** empathic culture, empathy, higher education, postmodernity, psychological and pedagogical determinants, students, emotional experience.

**For citation:** Madzhuga A.G., Tochieva L.I., Akhmadeeva E.V. Psychological and Pedagogical Determinants of the Formation of Empathic Culture of University Students in the Postmodern Era. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 156–162. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.156

**Введение.** Современная эпоха, характеризующаяся как «постмодерн», порождает ряд вызовов для системы высшего образования. Глобализация, цифровизация, плюрализм мнений, фрагментарность сознания человека третьего тысячелетия и кризис традиционных идентичностей создают среду, в которой межличностное и межкультурное взаимодействие становится одновременно и необходимым, и крайне затрудненным. В этих условиях на первый план выходит способность человека к пониманию, принятию и продуктивному диалогу с Другим – носителем иных ценностей, убеждений и культурных кодов. Данная способность находит свое интегратив-



ное выражение в феномене эмпатической культуры.

*Актуальность* формирования эмпатической культуры у студентов вуза обусловлена несколькими факторами. Во-первых, это запрос рынка труда: работодатели все чаще отмечают дефицит у выпускников не только узкопрофессиональных знаний («hard skills»), но и развитых социально-эмоциональных компетенций («soft skills»), среди которых эмпатия является фундаментальной [7]. Во-вторых, это общесоциальный запрос на снижение уровня агрессии, ксенофобии и нетерпимости в поликультурном обществе. В-третьих, это необходимость противостояния человека дегуманизирующему влиянию цифровой среды, которая, с одной стороны, предоставляет возможности для общения, а с другой, зачастую обезличивает его, приводя к «эмоциональной тупости» и дефициту живого сопереживания [12].

Несмотря на значительное количество исследований в психологии и педагогике, посвященных эмпатии (труды В.В. Бойко, Т.П. Гавриловой, Ю.Б. Гиппенрейтер, А. Маслоу, К. Роджерса и др.), проблема ее формирования как культуры в специфических условиях постмодерна и в контексте современного высшего образования остается недостаточно разработанной. Эмпатическая культура рассматривается нами не просто как способность к сопереживанию, а как сложное, системное личностное образование, интегрирующее эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты и выступающее основой гуманистического профессионального и личностного мировоззрения индивида.

*Цель статьи* – представление результатов теоретического анализа психолого-педагогических детерминант формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна.

**Методология и методы исследования.** В качестве *методологи-*

*ческой основы* исследования выступил полипарадигмальный подход, объединяющий аффективно- и когнитивно-ориентированный, интегративный, деятельностно-ориентированный, социокультурный, аффективно-когнитивный и педагогический подходы в объяснении сущности эмпатической культуры личности и психолого-педагогических детерминант, оказывающих влияние на ее формирование.

В ходе проведенного исследования применялись такие *методы*, как: теоретический анализ и обобщение философской, психологической, социологической, культурологической и педагогической литературы. На основе теоретического анализа были выявлены и обобщены существующие в отечественной и зарубежной литературе подходы к определению сущности понятия «эмпатическая культура»; охарактеризованы базовые психолого-педагогические детерминанты (внутренние и внешние факторы), влияющие на процесс ее формирования у студенческой молодежи; сформулированы научно обоснованные выводы об условиях развития эмпатической культуры в образовательной среде университета.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Понятие «эмпатия» (от греч. *empathia* – сопереживание) было введено в научный оборот Э. Титченером в начале XX века для обозначения процесса проникновения во внутренний мир другого человека через чувство его эмоционального состояния. Однако сегодня категория «эмпатии» вышла далеко за рамки психологического дискурса, интегрировавшись в педагогику, социологию, культурологию и философию, что привело к возникновению более широкого и комплексного понятия – «эмпатическая культура».

Теоретический анализ научной литературы позволяет выделить различные подходы к трактовке эмпатической культуры личности, каждый из которых акцентирует тот или иной ее аспект.

*Аффективно-ориентированный подход.* В рамках данного подхода эмпатическая культура понимается, прежде всего, как способность к эмоциональному отклику на переживания другого. Так, В.В. Бойко определяет эмпатию как «спонтанную или произвольную способность личности проникать и рождать в себе эмоциональные состояния других людей, разделять их переживания» [3, с. 45]. Эмпатическая культура в этом контексте – это развитая, управляемая способность к такому проникновению, свободная от эмоционального выгорания.

*Когнитивно-ориентированный подход* – на первый план выходит рациональное понимание, осмысление внутреннего мира Другого. А. Маслоу и К. Роджерс рассматривали эмпатию как процесс «вхождения в личный мир другого и чувство в нем как дома» [15], что подразумевает не только чувство, но и глубокое понимание. Соответственно, эмпатическая культура – это культура понимания, основанная на децентрации и интеллектуальном проникновении в систему ценностей и смыслов партнера по общению.

*Интегративный подход.* Большинство современных исследователей склоняется к комплексному пониманию эмпатии. Например, И.М. Юсупов определяет эмпатию как «осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания» [16], подчеркивая единство эмоционального и когнитивного компонентов. Эмпатическая культура в этой парадигме – это способность не только чувствовать и понимать, но и регулировать собственное эмоциональное состояние в процессе сопереживания.

*Деятельностно-ориентированный подход*, характерный для отечественной педагогики, акцентирует поведенческий, практический

аспект эмпатии. Л.П. Выговская рассматривает эмпатическую культуру как «интегративное качество личности, характеризующееся способностью к сопереживанию, сочувствию, пониманию внутреннего мира другого человека и проявляющееся в социально одобряемом поведении, направленном на оказание поддержки» [5, с. 32]. Ключевым здесь является проявление эмпатии в реальных поступках и коммуникативных практиках.

*Социокультурный подход.* В контексте постмодерна эмпатическая культура приобретает черты этического императива и культурной нормы. Она трактуется как «способ бытия-с-другими в мире, основанный на признании множественности истин, толерантности к неопределенности и готовности к диалогу» [9, с. 18]. Это не просто личностное качество, а мировоззренческая установка, необходимая для жизни в глобализованном, поликультурном обществе.

*Аффективно-когнитивный подход* (D. Jolliffe, D. Farrington). Исследователи определяют эмпатию как сложный конструкт, включающий в себя как аффективный отклик на переживания других, так и когнитивную способность принимать их точку зрения (perspective-taking) [18]. Соответственно, эмпатическая культура (empathic culture) формируется в среде, где поощряются оба этих аспекта обучения в сотрудничестве и социально-эмоциональное обучение.

*Педагогический подход.* С.И. Куликовская определяет эмпатическую культуру будущего педагога как «интегративное профессионально-личностное образование, включающее единство эмпатических ценностей, знаний, переживаний и способов взаимодействия, направленных на создание доверительного контакта и оказание поддержки субъектам образовательного процесса» [8, с. 77]. Это

определение подчеркивает профессиональную специфику феномена.

Обобщая различные подходы, сформулируем определение *эмпатической культуры студента* как интегративного личностного образования, представляющего собой единство:

- эмоционального компонента – способность к аффективному резонансу, сопереживанию и сочувствию, основанная на эмоциональной восприимчивости и отзывчивости;
- когнитивного компонента – способность к децентрации, рациональному пониманию мыслей, мотивов, ценностных ориентаций и жизненных контекстов Другого, основанная на работе социального интеллекта и рефлексии;
- поведенческого (конативного) компонента – способность к вербальному и невербальному выражению понимания и поддержки, готовность к реальным просоциальным действиям и оказанию помощи, основанная на сформированных коммуникативных навыках;
- ценностно-мировоззренческого компонента – система устойчивых гуманистических установок, признающая уникальность, самоценность и достоинство каждой личности, плюрализм мнений и культурных моделей; установка на диалог как норму взаимодействия в поликультурном мире.

Эмпатическая культура студента – системное качество, формирующееся в деятельности и общении, и определяющее гуманистический характер будущей профессиональной и социальной деятельности выпускника. Ее формирование является сложным, многоплановым процессом, на который влияет совокупность взаимосвязанных факторов – детерминант. Их можно условно разделить на внутренние (психологические, связанные с личностью самого студента) и внешние (педагогические и социальные, со-

пряженные со спецификой образовательной среды).

*Внутренние (психологические) детерминанты.* *Ценностно-мотивационные факторы.* Базовой детерминантой выступает система ценностей и мотивов личности. Доминирование гуманистических ценностей (альтруизм, толерантность, доброта, уважение к человеку) создает устойчивую внутреннюю мотивацию для развития эмпатии [10]. Именно эти ценности выступают тем фильтром, который определяет, будет ли эмпатическая способность использована в просоциальных или, напротив, в манипулятивных целях. Напротив, ценности индивидуализма, гедонизма и конкуренции, культивируемые в обществе потребления в эпоху модерна, могут выступать сдерживающим фактором в развитии эмпатии.

*Когнитивные факторы.* Уровень интеллектуального развития, социального интеллекта и рефлексивных способностей напрямую влияет на когнитивный компонент эмпатии. Способность к децентрации, то есть к преодолению эгоцентрической позиции, определяет глубину и адекватность понимания Другого, является базовым когнитивным механизмом, без которого эмпатия рискует остаться поверхностной и проективной. Развитое воображение также позволяет моделировать внутренний мир другого человека [6].

*Эмоционально-личностные факторы.* Общий эмоциональный фон, уровень эмоционального интеллекта (способность распознавать, понимать и управлять своими и чужими эмоциями) и личный эмоциональный опыт студента являются фундаментом для формирования аффективного компонента эмпатии. Высокая тревожность, эмоциональная неустойчивость или, наоборот, ригидность могут затруднять процесс сопереживания [2]. Личностные особенности, такие как тревожность, нейротизм или, напротив, доброжелательность

и открытость опыту, модулируют интенсивность и форму эмпатических проявлений. Индивидуально-типологические особенности (темперамент, свойства нервной системы, половые различия – многочисленные исследования подтверждают более высокие показатели эмпатии у женщин) также играют определенную, хотя и не определяющую, роль в легкости и специфике формирования эмпатических реакций [4].

**Внешние (педагогические и социальные) детерминанты.** Особенности образовательной среды вуза. Это центральная внешняя детерминанта. Гуманистическая, личностно ориентированная образовательная среда, характеризующаяся атмосферой доверия, сотрудничества и диалога между преподавателями и студентами, является оптимальной для развития эмпатии [11]. Среда, построенная на принципах субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества и диалога между всеми участниками образовательного процесса, является не просто фоном, а активным «воспитательным пространством», моделирующим желаемые формы человеческих отношений. Напротив, авторитарная, жестко конкурентная среда подавляет проявления эмпатии, поощряя индивидуализм и агрессию.

**Содержание и технологии образования.** Интеграция в учебные планы гуманитарных дисциплин (литература, философия, история, культурология, психология), раскрывающих многообразие человеческого опыта, предоставляет необходимый материал для анализа и понимания эмоционально-ценностных проявлений. Однако решающее значение имеет применение активных и интерактивных методов обучения (тренинги, ролевые игры, кейс-стади, проектная деятельность в группах, работа в малых группах), которые создают «ситуации запроса» на эмпатию, и дают обучающимся возможность продемонстрировать эмпатийные на-

выки (умения слушать, понимать аргументы оппонента, сотрудничать) в смоделированных и реальных взаимодействиях [13].

**Личность и стиль педагогической деятельности преподавателя.** Преподаватель является ключевой фигурой и моделью эмпатийного поведения. Его собственный уровень эмпатической культуры, демонстрация уважения к студентам, искренний интерес к их мнению, готовность к поддержке создают «эффект заражения» и являются мощным воспитательным инструментом [1].

**Внеучебная деятельность и студенческое самоуправление.** Волонтерство, участие в студенческих клубах по интересам, межкультурных обменах и социальных проектах предоставляет ценный практический опыт реального, а не виртуального взаимодействия с разнообразными социальными группами. Этот опыт является ценностным ориентиром, в рамках которого эмпатийные установки и учебные навыки проверяются и трансформируются в личностные убеждения и привычные поведенческие паттерны.

**Социокультурный контекст эпохи постмодерна.** Данный макроконтекст является амбивалентной детерминантой. С одной стороны, провозглашаемые постмодерном ценности плюрализма, толерантности и диалога культур создают благоприятный идеологический фон для развития эмпатии. С другой стороны, такие черты постмодерна, как симулятивность, клиповость сознания, «эффект очевидца» (множество трагических новостей, ведущих к эмоциональному онемению), виртуализация общения могут затруднять формирование глубокой, искренней эмпатической связи [12; 14].

Таким образом, процесс формирования эмпатической культуры детерминирован сложным взаимодействием внутреннего мира студента и внешних условий, создаваемых образовательной систе-

мой и обществом в целом. В этой связи эффективная педагогическая стратегия формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна должна быть направлена на оказание комплексного воздействия на все группы факторов.

**Заключение.** Проведенное теоретическое исследование, посвященное анализу психолого-педагогических детерминант формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна, позволяет сформулировать развернутые научно обоснованные выводы, соответствующие поставленным задачам.

В рамках решения первой задачи были осуществлены анализ и обобщение подходов к определению сущности понятия «эмпатическая культура» и установлено, что данный феномен является сложным, многогранным и междисциплинарным. Эволюция понимания эмпатии от простого эмоционального отклика (Э. Титченер) до интегративного личностного образования отражает усложнение самого социального запроса на эту способность.

Обобщение и систематизация отечественных и зарубежных подходов (В.В. Бойко, Л.П. Выговская, Д. Джоллифф, К. Роджерс, И.М. Юсупов) позволили заключить, что в условиях постмодерна эмпатическая культура выходит за рамки узкопсихологической трактовки и приобретает статус ключевой мировоззренческой и социальной компетенции личности.

Выявлено, что современное понимание структуры эмпатической культуры основывается на четырех взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентах: эмоциональном, когнитивном, поведенческом (конативном), ценностно-мировоззренческом.

Таким образом, эмпатическая культура студента – это не просто сумма отдельных качеств, а интегративное системное образование,

которое определяет гуманистический вектор его профессионального и личностного становления, выступая антитезой таким вызовам постмодерна, как фрагментарность, отчужденность и симулятивность.

В рамках решения второй задачи выявлены и охарактеризованы основные психолого-педагогические детерминанты формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна, проведен комплексный анализ факторов, оказывающих непосредственное влияние на процесс ее формирования. Все детерминанты объединены нами в две группы: внутренние – психологические (ценностно-мотивационные,

когнитивные, эмоционально-личностные факторы) и внешние – педагогические и социальные (особенности образовательной среды вуза, содержание и технологии образования, личность и стиль педагогической деятельности преподавателя, внеучебная деятельность и студенческое самоуправление, социокультурный контекст эпохи постмодерна).

Исследование подтвердило, что процесс формирования эмпатической культуры студентов вуза в эпоху постмодерна является полидетерминированным и возникает на пересечении внутренних потенциалов личности и внешних условий, создаваемых образовательной системой.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование эмпатической культуры студентов в условиях современного вуза – это не дань академической моде, а насущная необходимость и ответ системы образования на глобальные вызовы современности. Инвестируя в развитие эмпатической культуры студентов, вуз в дальнейшем обеспечивает не только профессиональную успешность выпускника, но и вносит весомый вклад в развитие социального капитала, снижение уровня агрессии и нетерпимости в обществе и, в конечном итоге, в гуманистическое будущее, в котором диалог и взаимопонимание преобладают над конфронтацией и отчуждением.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Развитие эмпатии в профессиональной подготовке педагога // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 51-60.
2. Барабанщикова В.В. Эмоциональный интеллект и эмпатия: ресурсы совладания с трудностями в эпоху неопределенности // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 1. С. 70-87.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 2020. 472 с.
4. Воронин А.Н., Бескова Т.В. Эмпатия: половые и гендерные различия // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 114-129.
5. Выговская Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11, № 2. С. 30-45.
6. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 147-156.
7. Дружилов С.А. Soft skills в профессиональной деятельности выпускника вуза: запрос работодателей и задачи университетской подготовки // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 3. С. 45-58.
8. Куликовская С.И. Формирование эмпатической культуры будущего педагога в условиях университетского образования // Педагогическое образование в России. 2021. № 5. С. 75-82.
9. Леонтьев Д.А. Эмпатия как вызов эпохи постмодерна // Постнеклассическая психология. 2020. Т. 5, № 2 (17). С. 15-25.
10. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Ценностные ориентации и развитие эмпатии у студентов // Психология и психотехника. 2022. № 1. С. 39-51.
11. Панов В.И. Экопсихологический подход к проектированию образовательной среды, развивающей эмпатию // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 1. С. 52-61.
12. Петровский В.А. «Человек-из-постмодерна»: вызовы цифровой со-бытийности // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17, № 4. С. 89-98.
13. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию; пер. с англ. М.М. Исениной. М.: Эксмо-Пресс, 2020. 414 с.
14. Савенков А.И., Хлевная Е.А. Интерактивные методы обучения как средство развития эмпатии у студентов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 64-78.
15. Смирнова Е.О., Собкин В.С. Специфика общения и эмпатии у поколения Z // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 25-34.
16. Юсупов И.М. Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2021. 256 с.
17. Джоллифф Д., Фаррингтон Д.П. Эмпатия и правонарушения: систематический обзор и метаанализ // Агрессия и агрессивное поведение. 2021. Т. 58. С. 102-115.
18. Рисс Х. Наука эмпатии // Журнал опыта пациентов. 2020. Т. 4 (2). С. 74-77.

## REFERENCES

1. Bakshaeva N.A., Verbickij A.A. Razvitie ehmpatii v professional'noj podgotovke pedagog [Developing Empathy in Teacher Training]. *Psychological Science and Education*. 2021. Vol. 26, No. 2. P. 51-60. (in Russian).
2. Barabanshchikova V.V. Ehmocional'nyj intellekt i ehmpatiya: resursy sovladaniya s trudnostyami v ehpokhu neopredelennosti [Emotional Intelligence and Empathy: Coping Resources in an Era of Uncertainty]. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2022. Vol. 30, No. 1. P. 70-87. (in Russian).
3. Bojko V.V. Ehnergiya ehmocij v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh [Emotional Energy in Communication: Looking at Yourself and Others]. Moscow: Filin, 2020. 472 p. (in Russian).
4. Voronin A.N., Beskova T.V. Ehmpatiya: polovye i gendernye razlichiya [Empathy: Sexual and Gender Differences]. *Experimental Psychology*. 2021. Vol. 14, No. 4. P. 114-129. (in Russian).
5. Vygovskaya L.P. Ehmpatijnye otnosheniya mladshikh shkol'nikov [Empathic relationships of primary school students]. *Social Psychology and Society*. 2020. Vol. 11, No. 2. P. 30-45. (in Russian).
6. Gavrilova T.P. Ponyatie ehmpatii v zarubezhnoj psikhologii [The concept of empathy in foreign psychology]. *Issues of Psychology*. 2020. No. 4. P. 147-156. (in Russian).
7. Druzhilov S.A. Soft skills v professional'noj deyatel'nosti vypusknika vuza: zapros rabotodatelej i zadachi universitetskoj podgotovki [Soft skills in the professional activities of university graduates: employer requests and university training objectives]. *Higher Education in Russia*. 2022. Vol. 31, No. 3. P. 45-58. (in Russian).
8. Kulikovskaya S.I. Formirovanie ehmpaticheskoy kul'tury budushchego pedagoga v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya [Formation of an Empathetic Culture of a Future Teacher in University Education]. *Pedagogical Education in Russia*. 2021. No. 5. P. 75-82. (in Russian).
9. Leont'ev D.A. Ehmpatiya kak vyzov ehpokhi postmoderna [Empathy as a Challenge in the Postmodern Era]. *Postnon-classical Psychology*. 2020. Vol. 5, No. 2 (17). P. 15-25. (in Russian).
10. Maralov V.G., Sitarov V.A. Cennostnye orientacii i razvitie ehmpatii u studentov [Value Orientations and the Development of Empathy in Students]. *Psychology and Psychotechnics*. 2022. No. 1. P. 39-51. (in Russian).
11. Panov V.I. Ehkopsikhologicheskij podkhod k proektirovaniyu obrazovatel'noj sredy, razvivayushchej ehmpatiyu [An Ecopsychological Approach to Designing an Empathy-Developing Educational Environment]. *Psychological Science and Education*. 2020. Vol. 25, No. 1. P. 52-61. (in Russian).
12. Petrovskiy V.A. "Chelovek-iz-postmodernA": vyzovy cifrovoj so-bytijnosti ["The Postmodern Man": Challenges of Digital Co-Eventing Petrovskij]. *Cultural and Historical Psychology*. 2021. Vol. 17, No. 4. P. 89-98. (in Russian).
13. Rodzhers K.R. Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu [The Formation of Personality. A Look at Psychotherapy]. Moscow: Eksmo-Press, 2020. 414 p. (in Russian).
14. Savenkov A.I., Khlevnaya E.A. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo razvitiya ehmpatii u studentov [Interactive teaching methods as a means of developing empathy in students]. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*. 2022. No. 2. P. 64-78. (in Russian).
15. Smirnova E.O., Sobkin V.S. Specifika obshcheniya i ehmpatii u pokoleniya Z [The specifics of communication and empathy in Generation Z]. *National Psychological Journal*. 2020. No. 2 (38). P. 25-34. (in Russian).
16. Yusupov I.M. Psikhologiya ehmpatii: teoreticheskie i prikladnye aspekty [Psychology of Empathy: Theoretical and Applied Aspects]. Saint Petersburg: SPbU, 2021. 256 p. (in Russian).
17. Dzholliff D., Farrington D.P. Ehmpatiya i pravonarusheniya: sistemicheskij obzor i metaanaliz [Empathy and Offenses: A Systematic Review and Meta-Analysis]. *Aggression and Aggressive Behavior*. 2021. Vol. 58. P. 102-115. (in Russian).
18. Riss K. Nauka ehmpatii [The Science of Empathy]. *Journal of Patient Experience*. 2020. Vol. 4 (2). P. 74-77. (in Russian).

Поступила в редакцию: 19.09.2025

Поступила после рецензирования: 08.10.2025

Поступила к публикации: 17.10.2025

Received: 19.09.2025

Revised: 08.10.2025

Accepted: 17.10.2025

**Фам Тхи Киеу Ань, Караванова Л.Ж.,**  
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы



**ФАМ ТХИ КИЕУ АНЬ**  
Москва, Российская Федерация

аспирант кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: смысложизненные ориентации студентов, мотивация иностранных студентов. Автор двух опубликованных научных работ. Электронная почта: kyeuanhh@gmail.com

**PHAM THI KIEU ANH**  
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: life-purpose orientations of students, motivation of foreign students. Author of two published scientific works. E-mail address: kyeuanhh@gmail.com



**КАРАВАНОВА ЛЮДМИЛА ЖАЛАЛОВНА**  
Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: профессиональная компетентность и конкурентоспособность молодого специалиста; совершенствование образовательных технологий и стратегий преподавания, развитие личности, творческое развитие. Автор более 230 опубликованных научных работ. Электронная почта: karavanova\_L54@mail.ru

**LYUDMILA Zh. KARAVANOVA**  
Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Docent, Professor at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: professional competence and competitiveness of a young specialist; improvement of educational technologies and teaching strategies, personal development, creative development. Author of more than 230 published scientific works. E-mail address: karavanova\_L54@mail.ru

## Взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов в российском вузе

**Аннотация.** В современном мире наблюдается растущий интерес к тематике готовности иностранного студента к будущей профессиональной деятельности, которая напрямую зависит от уровня мотивации обучения и особенностей социально-психологической адаптации. *Цель исследования* – выявить взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса социально-психологической адаптации вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе. Объектом исследования является процесс адаптации вьетнамских студентов в российском вузе. Предметом – взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов в российском вузе. В исследовании приняли участие 144 вьетнамских студента 1 и 3 курсов, обучающихся в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. В качестве методологии предметной области исследования в данной статье были использованы дескриптивный метод, методы категоризации, анализа, сравнения, опросный метод, а также тест внешней и внутренней мотивации (Х. Зиверт), методика «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин). Результаты исследования позволяют сделать выводы о том, что характер мотивации (внешняя или внутренняя) определяет успешность процесса социально-психологической адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, социально-психологическая адаптация, вьетнамские обучающиеся российских вузов, внешняя мотивация, внутренняя мотивация.

**Для цитирования:** Фам Тхи Киеу Ань, Караванова Л.Ж. Взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов в российском вузе // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 163–171. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.163

**Abstract.** In the modern world, there is a growing interest in the topic of a foreign student's readiness for future professional activity, which directly depends on the level of motivation for learning and the characteristics of socio-psychological adaptation. The purpose of the study is to identify the relationship between educational motivation and the features of the process of socio-psychological adaptation of Vietnamese students studying at a Russian university. The object of the study is the process of adaptation of Vietnamese students in a Russian university. The subject is the relationship between academic motivation and the peculiarities of the adaptation process of Vietnamese students in a Russian university. The study involved 144 Vietnamese 1st and 3rd year students studying at the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia. The descriptive method, methods of categorization, analysis, comparison, questionnaire method, as well as the test of external and internal motivation (X) were used as the methodology of the subject area of research in this article. Sievert), the methodology of the multilevel personality questionnaire "Adaptivity" (A.G. Maklakov, S.V. Chermyanin). The results of the study allow us to conclude that the nature of motivation (external or internal) determines the success of the process of socio-psychological adaptation of Vietnamese students in a Russian university.

**Keywords:** educational motivation, socio-psychological adaptation, Vietnamese students of Russian universities, external motivation, internal motivation.

**For citation:** Pham Thi Kieu Anh, Karavanova L.Zh. The Relationship between Academic Motivation and the Peculiarities of the Adaptation Process of Vietnamese Students in a Russian University. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 163–171. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.163



*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*

**Введение.** Вопрос формирования готовности иностранного студента к будущей профессиональной деятельности на сегодняшний день является крайне актуальным. Современные глобальные процессы помещают обучающихся в новые культурные условия, в которых им приходится сталкиваться с другим образом жизни, менталитетом, традициями, обычаями; языковым барьером. Особую значимость данная проблема приобретает для вьет-

намских студентов, так как в силу своего менталитета они сталкиваются со множеством трудностей в процессе обучения в российском вузе. Поступление в университет в чужой стране погружает их в новую систему отношений, что требует постоянных усилий. Для достижения успеха необходимо пройти процесс социально-психологической адаптации, на который оказывает влияние множество факторов, одним из которых является мотивация.

Анализ современных исследований показал, что в изучении проблемы взаимосвязи мотивации и адаптации существует ряд неизученных спорных вопросов. Вместе с этим, социальный заказ в профессиональном образовании предполагает подготовку компетентных специалистов, что невозможно без успешной адаптации иностранных студентов к процессу обучения. С целью разностороннего развития личности и установления взаимосвязи обучения и воспитания будущего профессионала в рамках определенной деятельности необходимо учитывать психологические особенности вьетнамских студентов.

*Цель исследования* – выявить взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса социально-психологической адаптации вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе.

*Объектом исследования* выступает процесс адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.

*Предметом исследования* является взаимосвязь учебной мотивации и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов в российском вузе.

*Задачи исследования:*

1. Определить особенности поведения студентов с преобладанием внешней и внутренней мотивации.
2. Определить показатели внешней и внутренней мотивации студентов 1 и 3 курсов.

3. Изучить адаптационные возможности вьетнамских студентов.

**Теоретические основы исследования.** Проблема взаимосвязи мотивации и адаптации индивида не нова. На основе анализа истории изучения данного вопроса можно выделить несколько направлений исследований:

- *концепция взаимодействия социума и личности:* мотивация и адаптация рассматриваются как двусторонний динамический процесс, в котором мотивация выступает внутренним драйвером адаптации, а адаптация – механизмом реализации мотивационных установок (А. Адлер, Г. Гартман, А. Фрейд, З. Фрейд);
- *теория гуманистической психологии:* мотивация рассматривается с позиции духовного здоровья, самоактуализации, личностного роста и уникальности субъективного опыта (Г. Лопорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл);
- *теория когнитивной психологии:* взаимосвязь мотивации и адаптации рассматривается через призму познавательных процессов (Дж. Брунер, Дж. Келли, Ж. Пиаже);
- *бихевиористские теории мотивации:* мотивация и адаптация взаимосвязаны через механизм стимул – реакция и систему подкрепления (Г. Линдсей, Б.Ф. Скиннер, Э.Ч. Толмен).

Значительный вклад в изучение проблем социальной адаптации внесли такие ученые, такие как А.Л. Журавлев, А.А. Началджян, А.А. Реан. Проблемы, с которыми могут столкнуться иностранные студенты в процессе адаптации в российских вузах, и пути их разрешения рассмотрены в работах В.Г. Асеева, В.В. Гриценко, Д.В. Каширского, Н.В. Сабельниковой.

Н.Г. Хмызова и В.Н. Правдюк отмечают несколько сложностей адаптации студентов к обучению в вузе: смена интенсивности учебного процесса, проблема адаптации к новому коллективу, высокий уровень тревожности и эмоциональное напряжение во время отчетных

мероприятий. Авторы полагают, что необходимы специальные психолого-педагогические меры для профилактики нарушений адаптации, связанные с развитием внутренней мотивации к обучению, а также навыков самостоятельной работы. Создание благоприятной психологической атмосферы также рассматривается как ключевой компонент профилактики деструктивных форм адаптации к учебному процессу [13].

Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен, Нгуен Тхи Чам Ань подчеркивают, что трудности адаптации вьетнамских студентов в процессе обучения в российском вузе связаны с климатом, проблемами общения на русском языке, а также «культурными потрясениями» [8; 9].

Нгуен Куанг Уан выявил ряд основополагающих ценностей, присущих вьетнамскому этносу:

- *ответственность* перед семьей, обществом и страной;
- *сохранение достоинства* – забота о своей чести, имени и уважении в обществе;
- *верность* – преданность семье, друзьям, своей стране;
- *жизненная мудрость* – уважение к старшим, почитание предков;
- *терпимость* – стремление к мирному разрешению конфликтов и поддержанию спокойствия в обществе [17].

К данной характеристике Хуинь Ван Сон добавляет следующие качества: уверенность, творчество, усердие в работе, экологичность, доверие, сотрудничество и общительность. Ответственность, терпимость, усердие в работе, сотрудничество и общительность вьетнамских студентов оказывают влияние на их адаптацию к межкультурной среде российских вузов [16].

В качестве одной из закономерностей изменения мотивации к обучению А.Е. Тадевосян и Н.Г. Мурадян рассматривают ее снижение по мере освоения образовательной программы. Среди факторов, которые влияют на этот процесс, авторы выделяют гедонисти-

ческую адаптацию: поступившие на 1 курс студенты теряют интерес к процессу обучения, поскольку сравнивают себя с теми, кто не смог поступить. Они считают это подтверждением достаточного уровня компетентности и не видят необходимости прилагать дальнейшие усилия к процессу обучения [11].

Характеризуя ситуацию с обучением иностранных студентов в российских вузах, Н.А. Щитова и соавторы отмечают следующие проблемы адаптации: языковой барьер, культурная адаптация к условиям жизни в новой стране и иной образовательной среде, сложности социального взаимодействия с местным населением. На основании эмпирических данных авторы предлагают несколько моделей адаптации:

- *активно-деятельностная* – предполагает высокую мотивацию к обучению и социальную активность;
- *диаспорально-корпоративная* – студенты в основном опираются на поддержку соотечественников;
- *дезадаптивная* – низкий уровень вовлеченности в образовательный процесс и социальное взаимодействие [14].

В качестве основных проблем в адаптации первокурсников Н.А. Щитова рассматривает низкий уровень учебной мотивации, материальные сложности, языковой барьер и значительные трудности в освоении профессиональной терминологии. На основании полученных данных автор предлагает вводить специальные образовательные программы для иностранных студентов, а также создавать условия для межкультурного взаимодействия и поддерживать в решении бытовых вопросов. Н.А. Щитова отмечает, что именно учебная мотивация является одним из критериев успешной адаптации иностранных студентов [14]. При этом большинство исследователей предполагает наличие обратной связи двух рассматриваемых нами феноменов.

Необходимость адаптации в иностранной образовательной и соци-

альной среде вызывает у иностранных обучающихся так называемый аккультурационный стресс. По мнению Е.Б. Мамонтовой и соавторов, он не только приводит к эмоциональным и когнитивным нарушениям, но также влияет на структуру мотивации к обучению. В своей работе авторы показывают, что 40 % иностранных студентов характеризуется недостаточной мотивацией к обучению в связи со стрессом, а 87 % – имеют средний уровень тонуса. Около половины испытуемых прибегают к стратегии избегания, что приводит к дополнительной социальной изоляции и снижению учебной активности. В связи с этим, иностранные обучающиеся являются уязвимой группой и нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении [6].

Т.И. Никулина и соавторы продемонстрировали выраженную отрицательную корреляцию между прокрастинацией и уровнем учебной мотивации. При этом в качестве одной из проблем авторы отмечают страх перед достижением поставленных целей. Среди особенностей выборки исследования был отмечен низкий уровень мотивации престижа и избегания наказания. Таким образом, можно предположить, что наличие таких компонентов внешней мотивации, как система отрицательных оценок и необходимость получения документа о высшем образовании может благоприятно сказываться на отказе от прокрастинации и способствовать повышению академической успеваемости. При этом обычно мотив получения диплома противопоставляется внутренней мотивации и интересу к обучению и трактуется как негативный [10]. Это достаточно интересный нюанс, поскольку для многих иностранных студентов именно мотивация получения диплома является наиболее выраженной.

В высшей школе существуют различные методы адаптации

иностранных студентов к образовательному процессу. Так, Н.В. Трухачева и соавторы в качестве одной из наиболее эффективных мер предлагают смешанное обучение, когда часть учебных мероприятий проходит очно, другие – дистанционно с применением электронных образовательных технологий. По данным проведенного авторами исследования, такой формат положительно сказывается на качестве взаимодействия обучающихся и преподавателей, обеспечивает гибкость образовательного процесса и качество усвоения материала, повышает уверенность студентов в себе, их активность и вовлеченность на занятиях, а также улучшает понимание содержания программы изучаемой дисциплины. Для иностранных обучающихся смешанный формат помогает преодолеть языковой барьер и адаптироваться к различиям в образовательных системах российского вуза и их родной страны [12].

Аналогичные результаты были получены в исследовании Го Син: применение средств дистанционного обучения помогло повысить качество освоения учебного материала, способствовало улучшению коммуникации между студентами и преподавателями, а также интеграции иностранных обучающихся в образовательный процесс. Важно, что дистанционный формат работы позволил организовать эффективную самостоятельную учебную деятельность, что в дальнейшем способствовало развитию внутренней мотивации к обучению [2].

Рассматривая вопросы социальной адаптации китайских студентов в российских вузах, О.В. Кузнецова и соавторы отмечают такие проблемы, как разочарование в учебном процессе (когда ожидания студентов от образования и будущих профессиональных перспектив не соответствуют действительности), различия в социальных нормах и моделях поведения, «культурную утомляемость» и не-

привычные нормы контроля в российском вузе по сравнению с китайскими образовательными организациями. Неразрешенность данных проблем приводит к снижению уровня учебной мотивации. В качестве ключевых стратегий преодоления этих проблем авторы предлагают проводить мероприятия, адаптированные под культурные, когнитивные и национальные особенности китайских студентов, вовлекать их в общественно полезную деятельность, демонстрировать практическую пользу получаемого образования. Предлагаемые решения требуют хорошего знания особенностей обучающихся из других стран, в том числе их учебной мотивации [4].

Нгуен Тхи Зинь и Л.Ж. Караванова описывают следующую динамику мотивации вьетнамских студентов к обучению в российском вузе:

- на первом году обучения преобладает стремление к получению новых знаний;
- к третьему году обучения усиливается осознание важности профессиональных компетенций, и студенты становятся более ориентированными на получение новой профессии;
- на четвертом курсе наблюдается значительное снижение мотивации к обучению.

В целом авторы характеризуют мотивационную структуру вьетнамских студентов следующим образом:

- приобретение знаний и получение диплома находятся на одном уровне и соответствуют высокому уровню мотивации;
- овладение профессией характеризуется практически вдвое меньшими баллами и отвечает параметрам среднего уровня развитости данного вида мотивации.

Нгуен Тхи Зинь и Л.Ж. Караванова предполагают, что на динамику мотивации к обучению у вьетнамских обучающихся могут влиять особенности организации образовательного процесса в россий-

ских вузах, поэтому особенно важно поддерживать стремление к получению знаний в течение всего периода обучения и учитывать специфику структуры мотивации иностранных студентов [7].

**Описание процедуры исследования.** В качестве методологии предметной области исследования были использованы дескриптивный метод, методы категоризации, анализа, сравнения, опросный метод.

**Контингент исследования.** 144 вьетнамских студента Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 69 респондентов – обучающиеся 1 курса и 75 – 3 курса в возрасте от 18 лет до 21 года.

**Методики исследования.** Тест для оценки внешней и внутренней мотивации Х. Зиверт [3]. Студентам был предложен список вопросов, к каждому из которых прилагалась шкала от 1 до 6, где ответ «1» обозначает «совершенно неверно», «6» – «полностью верно». Промежуточные цифры указывают на степень выраженности утверждения. Результаты «3» и «4» обозначают неопределенность в отношении предложенного утверждения. При помощи данного теста нам удалось ранжировать ответы респондентов 1 и 3 курсов, выделить группы с преобладанием внешней и внутренней мотивации.

На следующем этапе для выделенных групп была использована методика «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина [5]. Студентам было предложено прочитать утверждения, в случае согласия поставить знак «+», в случае несогласия – «-». Согласно данной методике, адаптивность является процессом приспособления к но-

вым условиям и затрагивает все уровни жизнедеятельности человека, а социально-психологическая адаптация – чрезвычайно динамичный процесс, зависящий от целого ряда фактов и условий.

**Результаты исследования и их обсуждение.** В Таблице 1 представлены результаты выявления показателей внешней и внутренней мотивации. Анализ динамики мотивации студентов показывает существенное изменение соотношения внешней и внутренней мотивации в процессе обучения. На первом курсе преобладает внешняя мотивация, что свидетельствует о преимущественно внешних стимулах участия в образовательной деятельности – давление со стороны родителей, общества или желание получить диплом. Внутренняя мотивация на этом этапе развита значительно слабее.

К третьему курсу наблюдается существенная трансформация мотивационной структуры. Внешняя мотивация снижается, в то время как внутренняя возрастает. Это говорит о том, что обучающиеся постепенно переходят от учения по принуждению к более осознанному, личностно ориентированному подходу, в рамках которого главными движущими силами становятся собственный интерес, стремление к профессиональному росту и личностному развитию.

Студентам, ориентированным на внешние стимулы и желание получить признание, нравится процесс соревнования, они склонны к лидерству и желают сохранить свой общественный статус. При этом они могут пренебрегать собственными желаниями и интересами ради общественной выгоды,

так как подвержены влиянию мнений и оценок других людей. Такие обучающиеся более склонны к достижению желаемого успеха из-за влияния внешних факторов, но чаще испытывают стресс и давление, так как пытаются удовлетворить ожидания других.

Студентами 1 и 3 курсов с преобладанием внутренней мотивации в процессе достижения целей движет комплекс собственных внутренних ценностей, а не потребность признания другими людьми. Респонденты данной группы ответственные, настойчивые, дисциплинированы, уверены в своих силах. По сравнению с обучающимися, у которых преобладает внешняя мотивация, они более устойчивы к стрессу и стремятся к саморазвитию, самосовершенствованию, достижению успехов в учебе. В учении они проявляют большую целеустремленность, мотивированность, накопленные знания и навыки позволяют им чувствовать себя более уверенно.

Все четыре выделенные нами группы студентов (1 и 3 курсы с преобладанием внешней и внутренней мотивации) были протестированы с использованием методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина [5]. Показатели по всем шкалам и их взаимосвязь с мотивацией обучения представлены в Таблице 2.

Анализ адаптационного потенциала вьетнамских студентов показывает положительную динамику развития личностных качеств. На первом курсе отмечается средний уровень личностного адаптивного потенциала, значительно возрастающий к третьему курсу.

Таблица 1

## Показатели внешней и внутренней мотивации

Вид мотивации	Количество студентов, %	
	1 курс	3 курс
Внешняя	68,1	44
Внутренняя	31,9	56

Таблица 2

**Взаимосвязь мотивации обучения и особенностей процесса адаптации вьетнамских студентов**

Шкала	1 курс		3 курс	
	Внешняя мотивация, балл	Внутренняя мотивация, балл	Внешняя мотивация, балл	Внутренняя мотивация, балл
Личностный адаптивный потенциал	5,9	6,2	7,4	8,7
Поведенческая регуляция	6,42	7,43	6,78	7,9
Коммуникативный потенциал	8,59	5,8	7,06	6,4
Моральная нормативность	8,02	8,45	8,79	8,89
Ипохондрия	72	65	45	30
Депрессия	65	45	45	32
Истерия	35	30	31	23
Психопатия	30	28	19	9
Мужественность – женственность	43	38	39	32
Паранойальность	39	51	43	52
Психастения	82	68	78	67
Шизоидность	20	15	18	9
Гипомания	39	28	43	32
Социальная интроверсия	35	70	29	74
Шкала надежности	39	34	36	42
Шкала коррекции	58	56	65	54
Деадаптационные нарушения	7,4	7,2	3,6	3,2
Асценические реакции	5,6	5,3	4,6	4,7
Психотические реакции	3,6	3,2	2,3	1,8

Также зафиксирован рост показателей по поведенческой регуляции по внешней и внутренней мотивации.

На первом курсе у вьетнамских студентов зафиксирован высокий показатель коммуникативного потенциала, однако к третьему курсу он снижается. При этом внутренняя мотивация в коммуникативной сфере показывает более стабильную динамику роста. Моральная нормативность демонстрирует устойчивые высокие показатели на обоих курсах.

Психологические показатели отражают положительную динамику снижения негативных характеристик. Уровень ипохондрии значительно снижается у обучающихся с преобладанием внешней и внутренней мотивацией. Аналогичная тенденция наблюдается в показателях депрессии и психопатии. Истерические проявления также уменьшаются. Анализ

данных по другим шкалам показывает положительную динамику. Шизоидность и психастения снижаются. Социальная интроверсия остается на относительно стабильном уровне, при этом внутренняя мотивация в этой сфере возрастает. Паранойальность показывает незначительные колебания. Показатели деадаптационных нарушений существенно снижаются к третьему курсу у студентов как с преобладанием внешней, так и внутренней мотивацией. Асценические реакции снижаются незначительно, а психотические реакции уменьшаются более чем в полтора раза.

В целом, данные свидетельствуют о положительной динамике адаптации вьетнамских студентов к образовательной среде. Наблюдается снижение показателей негативных психологических реакций, рост адаптационного потенциала и улучшение поведен-

ческой регуляции. Особенно заметные улучшения происходят в сфере внутренней мотивации, что говорит о формировании более зрелого и осознанного подхода к обучению.

У всех выделенных нами групп показатели поведенческой регуляции находятся в промежутке высоких значений. Вьетнамским студентам свойственно адекватное восприятие окружающей действительности, они способны управлять своим поведением, что сказывается на эффективности процесса адаптации к новым условиям.

У обучающихся с преобладанием внешней мотивации отмечен высокий уровень развития коммуникативных способностей, благодаря чему они быстро выстраивают контакты с окружающими. Для представителей группы с преобладанием внутренней мотивацией свойственно иметь затруднения в общении. Но отметим, что у всех

групп опрошенных данный показатель высокий, следовательно, они способны проявлять инициативу в общении, знакомы с нормами и правилами коммуникации.

Для студентов 3 курса с преобладанием внутренней мотивации зафиксированы самые высокие показатели по шкале «Моральная нормативность». Это означает, что они выполняют общепринятые нормы, способны успешно регулировать межличностное общение.

Показатели по шкалам «Ипохондрия», «Депрессия», «Истерия», «Психопатия» свидетельствуют о том, что студенты 1 курса с преобладанием внешней мотивации склонны к социальному подчинению, процесс адаптации к новым условиям проходит значительно сложнее, чем у тех, у кого доминирует внутренняя мотивация. Обучающиеся 1 курса находятся на начальном этапе процесса адаптации. В случае неудачи они могут впасть в состояние уныния, быть неуверенными в себе. Студенты 3 курса с преобладанием внешней и внутренней мотивации более направлены на учебу, они реже испытывают эмоциональные расстройства.

Показатели по шкале «Мужественность – женственность» свидетельствуют о том, что независимо от характера мотивации вьетнамским юношам присуще отсутствие женских черт характера (ранимость, глубокие душевные переживания). На первом месте у них стоят интересы семьи, для которой они хотят стать прочной опорой. Вьетнамские девушки, напротив, очень чувственны. Также выявлено, что они имеют гуманистическую направленность личности и очень трудолюбивы.

Результаты по шкалам «Паранойяльность», «Психастения», «Шизоидность», «Гипомания» находятся в области средних или низких значениях. Это означает, что вне зависимости от курса обучения и вида преобладающей мотивации у вьетнамских студентов

в процессе социально-психологической адаптации не формируется идея собственной исключительности, у них отсутствуют неконтролируемые вспышки гнева, подозрительность, холодность, отчужденность, безразличие к существующим проблемам.

Показатели по шкале «Социальная интроверсия» свидетельствуют о том, что преобладающий характер внешней мотивации ориентирует обучающихся на поиск широкого круга общения. Для респондентов с внутренней мотивацией присуща противоположная тенденция.

Показатели шкалы «Надежность» находятся в области низких значений, шкалы «Асценические реакции» и «Психотические реакции» – средних. Это говорит о том, что вне зависимости от курса обучения и преобладающего вида мотивации вьетнамские студенты не склонны к излишней самокритике, взволнованности, преувеличению проблем. При этом в процессе социально-психологической адаптации студентам 1 курса с преобладанием внешней мотивации чаще присущи повышенная утомляемость, чувство тоски по дому.

Основными показателями особенностей процесса адаптации являются шкалы «Личностный адаптивный потенциал» и «Деадаптивные нарушения». Результаты по шкале «Деадаптивные нарушения» у первокурсников находятся в области высоких значений, у студентов 3 курса данные показатели значительно ниже. Это связано с большим количеством трудностей на 1 курсе обучения, так как смена обстановки, особенности культурных, климатических условий, наличие языкового барьера затрудняют процесс социально-психологической адаптации. Эти данные коррелируют с показателями по шкале «Личностный адаптивный потенциал» – обучающимся 1 курса необходимо привыкнуть к новым условиям жизни, в связи с чем они часто бывают

чувствительны и тревожны. У испытуемых 3 года обучения процесс адаптации подходит к завершающему этапу.

**Выводы.** Результаты нашего исследования подтвердили тот факт, что характер мотивации обучения (внешняя или внутренняя) оказывает влияние на процесс социально-психологической адаптации. От преобладающего вида мотивации зависит протекание процесса адаптации. Так, у студентов 1 и 3 курсов с преобладанием внешней мотивации уровень поведенческой регуляции ниже, чем у респондентов с доминированием внутренней мотивации. Они более подвержены апатичным состояниям, в то время как обучающиеся с преобладанием внутренней мотивацией в процессе адаптации более психически устойчивы. Вместе с этим, у испытуемых с преобладанием внешней мотивации более высокий коммуникативный потенциал и низкий уровень социальной интроверсии. Это говорит о том, что при помощи общения с другими людьми они способны преодолевать возникающие трудности.

Студенты с преобладанием внутренней мотивации разрешают проблемы на основе внутреннего комплекса ценностей. У респондентов с доминированием внешней мотивации ниже уровень моральной нормативности, они склонны к нарушению норм морали в процессе адаптации. За счет высокого уровня ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, психастении, шизоидности, гипомании обучающимся с преобладанием внешней мотивации сложно привыкнуть к новым условиям и процесс адаптации в сравнении со студентами с доминированием внутренней мотивации происходит медленнее.

Следовательно, социально-психологическая адаптация более мягко протекает у обучающихся с преобладанием внутренней мотивации, так как они более самостоятельны и ответственны. Процесс адаптации у студентов с внешней

мотивацией протекает сложнее, так как они зависят от внешних стимулов, ждут похвалы и оценки.

Отметим особенности взаимосвязи учебной мотивации и процесса адаптации в зависимости от курса обучения. Согласно полученным данным, первокурсники в процессе адаптации сталкиваются со множеством трудностей, им только предстоит преодолеть языковой барьер и привыкнуть к новым условиям жизни. Обучающиеся 3 курса уже накопили опыт и знания и комфортно чувствуют себя в обществе. Студентам 1 курса свойственны чувства грусти, скуки, одиночества, отчуждения от окружающих, что негативно сказывается на адаптации. На 3 курсе уровень моральной нормативности и поведенческих регуляций значительно выше, в то время как показателя шкал «Депрессия», «Истерия», «Психопатия», «Шизоидность» являются самыми низкими.

**Заключение.** Настоящее исследование вносит вклад в изучение механизмов мотивации обучения и социально-психологической адаптации, раскрывая взаимосвязь между этими феноменами. Полученные данные расширяют теоретические представления о том, как происходит процесс социально-психологической адаптации иностранного студента, обучающегося в российском вузе, а также об особенностях мотивации обучения. Выявлено, что для успешной адаптации в новых условиях необходим высокий уровень учебной мотивации, побуждающей к поиску новых навыков и знаний. Именно от характера мотивации (внешняя или внутренняя) напрямую зависит успешность данного процесса как от фактора, побуждающего обучающихся к профессиональному росту.

Мы полагаем, что повышение мотивации и успешная адаптация вьетнамских студентов в россий-

ском вузе могут быть обеспечены при условии реализации комплекса мер:

- усиление языковой подготовки на подготовительном курсе;
- совместная учебная и внеучебная деятельность преподавателей и студентов (спорт, наука, волонтерство);
- реализация программ наставничества;
- проведение мероприятий, знакомящих с российской культурой, традициями и системой образования;
- психологическая поддержка – регулярные консультации с психологами, учитывающими национально-психологические особенности данного контингента, проведение тренингов по управлению стрессом в условиях новой среды.

Комплекс данных мер будет способствовать развитию и эффективному взаимодействию всех студентов, обучающихся в российских вузах.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Го Син Опыт использования «Microsoft Teams» в процессе обучения современному искусству иностранных студентов в РГПУ им. А.И. Герцена // Психология и психотехника. 2023. № 4. С. 202–213.
3. Зиверт Х. Тестирование личности. М.: Интерэксперт, 1998. 198 с.
4. Кузнецова О.В., Дерюгин П.П., Кремнёв Е.В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема // Научный результат. Социология и управление. 2024. Т. 10, № 3. С. 150–167.
5. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» / Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/mmpi/mloam-run.html> (дата обращения: 07.07.2025).
6. Мамонова Е.Б., Сидорина Е.В., Мишина М.С. Особенности стрессоустойчивости иностранных студентов в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 377–380.
7. Нгуен Тхи Зинь, Караванова Л.Ж. Изучение мотивации обучения у студентов российских вузов из Вьетнама // Высшее образование сегодня. 2023. № 4. С. 109–113.
8. Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен Особенности адаптации вьетнамских студентов в Томском Политехническом Университете // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: материалы VI Международного молодежного научно-культурного форума (21–23 марта 2016 г.). Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2016. С. 243–246.
9. Нгуен Тхи Чам Ань Личностная адаптация студентов-психологов к вузовскому образованию: автореф. дис ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 26 с.
10. Никулина Т.И., Гуляева А.И., Канцыба В.А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Baikal Research Journal. 2023. Т. 14, № 2. С. 645–654.
11. Тадевосян А.Е., Мурадян Н.Г. Гедонистическая адаптация и прокрастинация в контексте снижения мотивации к обучению // The World Of Science and Education. 2024. № 15. С. 123–127.
12. Трухачева Н.В., Гусева А.В., Пупырев Н.П., Кудрикова Л.Е., Лескова С.С., Грибова Г.В. Влияние смешанного обучения на процессы адаптации иностранных студентов // Педагогика и просвещение. 2023. № 2. С. 156–170.
13. Хмызова Н.Г., Правдюк В.Н. Условия социально-профессиональной адаптации бакалавров в процессе подготовки к педагогической деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023. № 2 (99). С. 359–362.
14. Щитова Н.А., Зольникова Ю.Ф., Соловьев И.А., Белозеров В.С. Географические особенности адаптации иностранных студентов в России // Вестник Московского университета. Серия 5. География. 2024. № 5. С. 141–154.
15. Нгуен Нгок Чи Факторы, влияющие на выбор вьетнамским студентом направления для обучения за рубежом: на примере России // Сервис в России и за рубежом. 2023. Т. 17, № 3 (105). С. 148–155.

16. Sơn Van Huynh Và nhóm tác giả Sự lựa chọn các giá trị đạo đức – nhân văn trong định hướng lối sống của sinh viên ở một số trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay // Đề tài – Đề tài khoa học Cấp Bộ, Mã số. 19.27, Hồ Chí Minh, 2009. 190 tr. [Сон Ван Хюнь Выбор этических и гуманистических ценностей в ориентации образа жизни студентов в некоторых университетах Хошимина в современный период // Научная тема министерского уровня. Шифр. 19.27. Хошимин, 2009. 190 с.] (на вьетнамском языке).
17. Uẩn Nguyen Quang Tâm lý học đại cương. Nhà xuất bản quốc gia Hà Nội, Hà Nội. 2010. 199 tr. [Нгуен Куанг Общая психология. Ханой: Национальное издательство Ханоя, 2010. 199 с.] (на вьетнамском языке).

---

**REFERENCES**


---

1. Aseev V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti [Motivation of behavior and formation of personality]. Moscow: Mysl, 1976. 158 p. (in Russian).
2. Go Sin Opyt ispolzovaniya "Microsoft Teams" v protsesse obucheniya sovremennomu iskusstvu inostrannykh studentov v RGPU im. A.I. Gertsena [Experience of using "Microsoft Teams" in the process of teaching contemporary art to foreign students at the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen]. *Psychology and psychotechnics*. 2023. No. 4. P. 202–213. (in Russian).
3. Sievert H. Testirovaniye lichnosti [Personality testing]. Moscow: Interexpert, 1998. 198 p. (in Russian).
4. Kuznetsova O.V., Deryugin P.P., Kremnev E.V. Sotsialnaya adaptatsiya kitayskikh studentov v Rossii kak upravlencheskaya problema [Social adaptation of Chinese students in Russia as a management problem]. *Scientific result. Sociology and governance*. 2024. Vol. 10, No. 3. P. 150–67. (in Russian).
5. Maklakov A.G., Chermyanin S.V. Mnogourovnevnyy lichnostnyy oprosnik "Adaptivnost" [Multilevel personality questionnaire "Adaptability"]. *Psychological tests online*. Available at: <https://psytests.org/mmpi/mloam-run.html> (date of the Application: 07.07.2025). (in Russian).
6. Mamonova E.B., Sidorina E.V., Mishina M.S. Osobennosti stressoustoychivosti inostrannykh studentov v tekhnicheskoy vuzе [Features of stress resistance of foreign students in a technical university]. *Problems of modern pedagogical education*. 2025. No. 87-3. P. 377–380. (in Russian).
7. Nguyen Thi Zinh, Karavanova L.J. Izucheniye motivatsii obucheniya u studentov rossiyskikh vuzov iz Vyetnama [Studying the motivation of learning from Russian university students from Vietnam]. *Higher education today*. 2023. No. 4. P. 109–113. (in Russian).
8. Nguyen Thi Hong Bak Lien. Osobennosti adaptatsii vyetnamskikh studentov v Tomskom Politekhicheskom Universitete [Peculiarities of adaptation of Vietnamese students at Tomsk Polytechnic University]. *Education in an ethnopolycultural environment: state, problems, prospects: Materials of the VI International Youth Scientific and Cultural Forum (March 21–23, 2016)*. Tomsk: Publishing House of Tomsk State Pedagogical University, 2016. P. 243–246 (in Russian).
9. Nguyen Thi Cham Anh Lichnostnaya adaptatsiya studentov-psikhologov k vuzovskomu obrazovaniyu: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Personal adaptation of psychology students to university education. Extended Abstract of Psychological Sciences Thesis]. Tambov, 2009. 26 p. (in Russian).
10. Nikulina T.I., Gulyaeva A.I., Kantsyba V.A. Vzaimosvyaz akademicheskoy prokrastinatsii i uchebnoy motivatsii u studentov na nachalnom etape obucheniya v vuzе [Relationship between academic procrastination and educational motivation among students at the initial stage of study at the university]. *Baikal Research Journal*. 2023. Vol. 14, No. 2. P. 645–654. (in Russian).
11. Tadevosyan A.E., Muradyan N.G. Gedonisticheskaya adaptatsiya i prokrastinatsiya v kontekste snizheniya motivatsii k obucheniyu [Hedonic adaptation and procrastination in the context of reduced motivation to learn]. *The World Of Science and Education*. 2024. No. 15. P. 123–127. (in Russian).
12. Trukhacheva N.V., Guseva A.V., Pupyrev N.P., Kudrikova L.E., Leskova S.S., Gribova G.V. Vliyaniye smeshannogo obucheniya na protsessy adaptatsii inostrannykh studentov [The influence of blended learning on the adaptation processes of foreign students]. *Pedagogy and education*. 2023. No. 2. P. 156–170. (in Russian).
13. Khmyzova N.G., Pravdyuk V.N. Usloviya sotsialno-professionalnoy adaptatsii bakalavrov v protsesse podgotovki k pedagogicheskoy deyatel'nosti [Conditions for the socio-professional adaptation of bachelors in preparation for pedagogical activities]. *Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2023. No. 2 (99). P. 359–362. (in Russian).
14. Shchitova N.A., Zolnikova Yu.F., Soloviev I.A., Belozеров V.S. Geograficheskiye osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov v Rossii [Geographical features of adaptation of foreign students in Russia]. *Bulletin of Moscow University. Series 5. Geography*. 2024. No. 5. P. 141–154. (in Russian).
15. Nguyen Ngoc Tri Faktory, vliyayushchiye na vybor vyetnamskim studentom napravleniya dlya obucheniya za rubezhom: na primere Rossii [Factors influencing Vietnamese student's choice on destination for studying abroad: a case study of Russia]. *Service in Russia and abroad*. 2023. Vol. 17, No. 3 (105). P. 148–155. (in Russian).
16. Sơn Van Huynh Và nhóm tác giả Sự lựa chọn các giá trị đạo đức – nhân văn trong định hướng lối sống của sinh viên ở một số trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay. 2009 [Sơn Van Huynh Selection of ethical and humanistic values in the orientation of the lifestyle of students in some universities of Ho Chi Minh City in the modern period. *Scientific topic of ministerial level. Cipher*. 19.27. Ho Chi Minh, 2009. 190 p.] (in Vietnamese).
17. Uẩn Nguyen Quang Tâm lý học đại cương. 2010 [Uan Nguyen Quang General psychology. Hanoi: Hanoi National Publishing House, 2010. 199 p.] (in Vietnamese).

Поступила в редакцию: 26.08.2025

Поступила после рецензирования: 25.09.2025

Поступила к публикации: 07.10.2025

Received: 26.08.2025

Revised: 25.09.2025

Accepted: 07.10.2025

**Фон Миллер А.А.,**  
Ассоциация судебных экспертов



**ФОН МИЛЛЕР АНДРЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ**

Российская Федерация, Москва

психолог, руководитель экспертной организации «Ассоциация судебных экспертов». Сфера научных интересов: судебная психология, психология и педагогика детско-родительских отношений, психология личности, возрастная психология, психология экспертной деятельности. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: andrey.fonmiller@bk.ru

**ANDREY A. VON MILLER**

Moscow, Russian Federation

Psychologist, Head of the expert organization "Association of Forensic Experts". Research interests: forensic psychology, psychology and pedagogy of child-parent relations, personality psychology, age psychology, psychology of expert activity. Author of six published scientific works. E-mail address: andrey.fonmiller@bk.ru

## Представления родителей об особенностях агрессивного поведения у детей младшего и среднего школьного возраста

**Аннотация.** Представлены результаты социологического исследования, направленного на изучение родительских представлений об особенностях агрессивного поведения детей. В качестве респондентов выступили 260 родителей детей младшего и среднего школьного возраста. Анализ полученных данных показал, что доминирующими формами детской агрессии являются вербальные проявления и физические действия. Основными личностными характеристиками агрессивных детей родители считают упрямство, капризность, драчливость и возбудимость. Ключевыми факторами формирования агрессивности выступают: семейная атмосфера, методы воспитания и влияние компьютерных игр. Большинство родителей уверены в эффективности применяемых ими методов контроля детской агрессии. Исследование выявило необходимость целенаправленной работы по психолого-педагогическому просвещению семей в области профилактики и коррекции агрессивного поведения у детей.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение, дети младшего и среднего школьного возраста.

**Для цитирования:** Фон Миллер А.А. Представления родителей об особенностях агрессивного поведения у детей младшего и среднего школьного возраста // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 172–178. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.172

**Abstract.** The results of a sociological study aimed at studying parental ideas about the peculiarities of aggressive behavior of children are presented. 260 parents of children of primary and secondary school age acted as respondents. The analysis of the obtained data showed that the dominant forms of child aggression are verbal manifestations and physical actions. Parents consider stubbornness, moodiness, pugnacity and excitability to be the main personal characteristics of aggressive children. The key factors in the formation of aggression are: the family atmosphere, parenting methods and the influence of computer games. Most parents are confident in the effectiveness of their methods of controlling child aggression. The study revealed the need for targeted work on psychological and pedagogical education of families in the field of prevention and correction of aggressive behavior in children.

**Keywords:** aggressive behavior, children of primary and secondary school age.

**For citation:** Fon Miller A.A. Parents' Ideas about the Peculiarities of Aggressive Behavior in Children of Primary and Secondary School Age. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 172–178. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.172

**Введение.** Актуальность изучения проблем агрессивного поведения детей и подростков обусловлена наличием комплекса социальных, психологических, педагогических и экономических причин. Педагогами, психологами, представителями родительского сообщества сегодня фиксируются:

- устойчивый рост случаев вербальной и физической агрессии, буллинга и кибербуллинга, участия в неформальных подростковых группировках деструктивной направленности;
- снижение возрастного порога – агрессивное поведение все чаще наблюдается у детей младшего школьного и даже дошкольного возраста;
- возникновение новых форм проявления агрессии (травля в Интернете, троллинг и др.);
- расширение поля агрессивных проявлений, появление их изолированных форм, публичный характер и, как следствие, более серьезные и долгосрочные последствия для жертв.

Проявления агрессии детей и подростков создают реальную угрозу для физического и психологического благополучия других людей в общественных местах, стенах школы, приводят к дезорганизации образовательного процесса, снижению качества образования. В долгосрочной перспективе последствиями для жертв агрессивного поведения могут стать стойкие психологические травмы (тревожность, депрессия и др.). Агрессивное поведение в детстве может являться показателем наличия проблем развития и (или) предиктором трудностей с социализацией, созданием семьи, возникновения различных аддикций. В семьях и образовательных организациях, в которых обучающиеся постоянно являются свидетелями проявлений агрессии, толерантного отношения к ним, они могут испытывать стресс и (или) воспринимать подобные модели поведения как норму, усваивать их. В отдель-

ных случаях это становится основой для противоправных действий.

Среди факторов, определяющих эскалацию рассматриваемой нами проблемы, ряд современных вызовов:

- информационная среда: в Интернете и социальных сетях дети и подростки видят контент, пропагандирующий насилие, деструктивные модели поведения;
- семейное неблагополучие: рост числа неполных семей, конфликтные отношения в семье, непродуктивные тактики воспитания, давление на ребенка (подростка) в погоне за учебными результатами, жестокое обращение с детьми;
- индивидуальные особенности: увеличивается число детей с недиагностированными и (или) некорректируемыми неврологическими и психиатрическими проблемами (синдром дефицита внимания и гиперактивности, расстройства аутистического спектра и др.), которые могут проявляться в том числе и агрессивным поведением.

Наличие данных проблем наряду с неэффективностью карательных мер, необходимостью профилактики проявлений и последствий агрессии актуализирует поиск научно обоснованных решений. Только на основе выявления причин и механизмов формирования моделей агрессивного поведения можно разработать эффективные методы раннего выявления и профилактики их появления, программы для обучения педагогов и родителей навыкам бесконфликтного общения и медиации, работы с агрессорами, помощи жертвам агрессии. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Особенности формирования агрессивного поведения у детей начальной и средней школы в современных условиях».

В данной статье мы представим результаты пилотного исследования, направленного на изучение мнений родителей, имеющих детей младшего и среднего школьного возраста, проявляющих (предъ-



являющих) различные варианты поведения с признаками агрессии.

**Организация и методы исследования.** Сроки проведения пилотного исследования: с сентября по декабрь 2023 года.

**Контингент исследования.** Общее количество респондентов – 260 человек. Анализ гендерного состава участников исследования показал значительное преобладание женской аудитории, которая составляет 91 % от общего числа опрошенных. Участие мужчин в данном исследовании оказалось существенно менее активным, что свидетельствует о традиционно более высокой вовлеченности матерей в вопросы, касающиеся воспитания и развития детей. Возраст участников исследования варьировался от 24 до 48 лет. Наибольшая доля опрошенных (25 %) приходится на возрастную группу 32–34 года.

В структуре группы участников исследования преобладают малодетные семьи. Треть респондентов (30 %) на момент проведения опроса воспитывала одного ребенка, наибольшую долю составили семьи с двумя детьми – 42 % от общего числа участников. Многодетные семьи представлены в меньшей степени: семьи с тремя детьми составляют 7 % выборки, с четырьмя и более – 2 %. Большинство опрошенных (55 %) – родители детей, обучающихся в начальной школе, 45 % – в среднем звене.

*Методы исследования.* Основным методом для выявления того, насколько остро современные родители воспринимают вопросы, связанные с проявлениями агрессии у детей в рамках определенного этапа формирования личности, явилось неструктурированное интервью-беседа, входе которого респондентам было предложено ответить на следующий вопрос: «Как часто вам приходится обсуждать с другими родителями тему агрессивного поведения у детей?». Также были проанализированы данные о фоновых и фокусных наблюдениях родителей за поведением своих детей, их представления о личностных характеристиках (качествах) школьников.

Формулировка целевого вопроса беседы предоставляла возможность комплексной оценки нескольких важных аспектов изучаемой проблемы:

- степень индивидуальной озабоченности каждого родителя вопросами детской агрессивности и готовность к открытому обсуждению этих вопросов;
- место, которое данная тематика занимает в общественном дискурсе родительских сообществ, и широта ее обсуждения в межличностном общении родителей школьников.

Таким образом, поставленный вопрос служил своеобразным индикатором как личностного, так и социального измерения проблемы агрессивного поведения детей, что способствовало более глубокому пониманию ее актуальности для современных родителей.

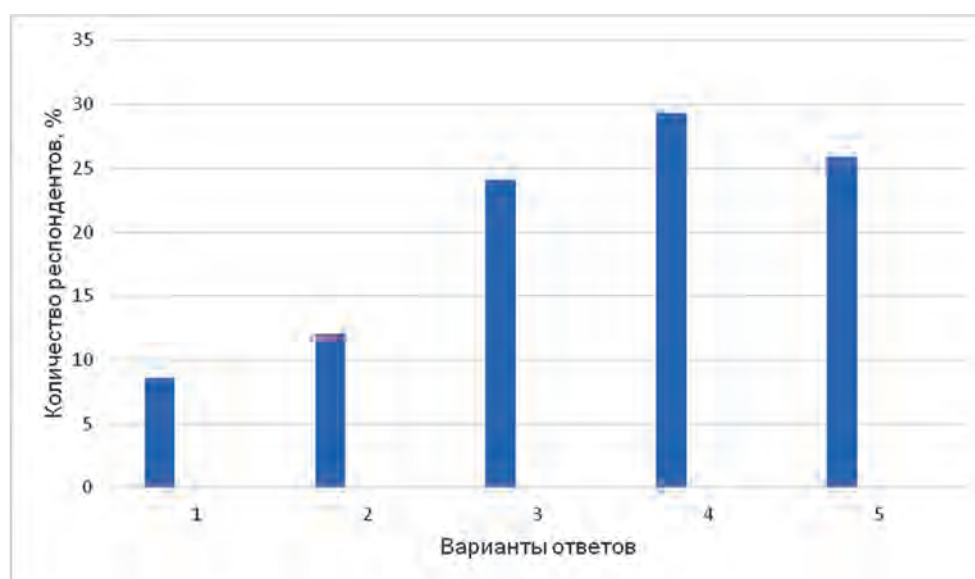
**Результаты исследования и их обсуждение.** На начальном этапе работы была проведена беседа и подведены итоги по ответам родителей на ее целевой вопрос (см. Рисунок).

Анализируя представленные на Рисунке 1 данные, можно констатировать доминирование позиции, характеризующейся недостаточным вниманием со стороны родительского сообщества к проблематике агрессивных проявлений в детском поведении. Подавляющее большинство респондентов отмечает, что подобные вопросы обсуждаются ими крайне редко или практически не затрагиваются в повседневном общении. Однако данная картина не является абсолютно однородной. Примечательно, что значительная доля участников исследования – каждый пятый из числа опрошенных – демонстрирует осознание важности данной проблема-

тики. Эта категория опрошенных активно вовлекается в дискуссии с представителями родительского сообщества, рассматривая тему детской агрессивности как злободневную и требующую серьезного внимания.

Особый интерес представляет анализ инициативности в организации подобных обсуждений. Согласно полученным результатам, более половины респондентов – 52 % – позиционируют себя как активных инициаторов разговоров на тему агрессивного поведения детей. Эти родители проявляют заинтересованность в углубленном изучении данного вопроса и готовы первыми поднимать данную тематику в общении с окружающими.

Педагогические работники, осуществляющие непосредственную деятельность с детьми, также играют существенную роль в иницировании подобных бесед. Почти четверть опрошенных родителей (23 %) указывает на то, что именно учителя чаще всего первыми обращают внимание на необходимость обсуждения проявлений детской агрессивности. 22 % опрошенных отмечает, что инициатива в организации дискуссий исходит



**Рисунок.** Распределение ответов респондентов на целевой вопрос беседы\*

\* Варианты ответов: 1 – очень часто; 2 – довольно часто; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – скорее редко; 5 – исключительно редко.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

от других представителей родительского сообщества. Эти родители стремятся к коллективному обмену опытом и совместному поиску решений в вопросах, связанных с агрессивным поведением детей.

Для достижения более глубокого и всестороннего понимания характерных особенностей рассматриваемой в исследовании проблематики представляется целесообразным и методологически обоснованным провести детальный анализ конкретных разновидностей и форм проявления агрессивного поведения у детей. Именно с данными типами поведенческих реакций наиболее часто встречаются современные родители и педагоги в повседневной практике образовательного процесса и семейного взаимодействия.

Систематизированная и детализированная характеристика таких поведенческих проявлений получила отражение в аналитических материалах, представленных

в Таблицах 1–3. Они обеспечивают возможность комплексной систематизации и классификации различных форм детской агрессивности, что способствует более глубокому пониманию природы изучаемых явлений.

Стремясь получить более детальную картину проявлений агрессивности в детском поведении, мы сочли необходимым конкретизировать наш исследовательский запрос. В связи с этим участникам исследования был задан дополнительный вопрос, направленный на выявление специфических характеристик агрессивных проявлений в поведении их детей. Нас интересовало, какие именно разновидности и проявления агрессивного поведения родители наблюдают у своих детей в повседневной жизни. Данное уточнение позволило нам получить более глубокое понимание природы детской агрессивности и различных форм

ее выражения. Результаты анализа отражены в Таблице 4.

Из полученных данных следует, что в современной практике детского воспитания родители наиболее часто встречаются с двумя преобладающими формами агрессивного поведения у своих детей. Эти проявления можно классифицировать как вербальную (выражается в повышении голоса, крике, словесных конфликтах) и физическую (проявляется в виде ударов, толкания, драк) виды агрессии.

В рамках пилотного исследования нами также была предпринята попытка систематизировать и идентифицировать комплекс индивидуально-психологических особенностей и личностных черт, которые характерны для современного поколения младших школьников и подростков, демонстрирующих склонность к агрессивным реакциям и поведенческим паттернам.

Таблица 1

**Физические проявления агрессии**

Варианты ответов	Количество ответов, %
Дерется	40,9
Кидает различные предметы	29,0
Кусается	18,3
Брыкается	10,8

Таблица 2

**Вербальные проявления агрессии**

Варианты ответов	Количество ответов, %
Кричит	52,4
Оскорбляет	22,6
Грубо насмехается	13,1
Угрожает	11,9

Таблица 3

**Косвенные проявления**

Варианты ответов	Количество ответов, %
провоцирует других	40,0
ябедничает	37,1
унижает	12,9
сплетничает	10,0

Таблица 4

**Варианты агрессивных поведенческих проявлений ребенка, с которыми сталкивались семьи респондентов**

Варианты ответов	Количество ответов, %
Кричит	24,8
Дерется	15,2
Ябедничает	11,4
Кидает различные предметы	10,5
Брыкается	7,6
Провоцирует других на конфликт	7,6
Кусается	4,8
Угрожает	3,8
Оскорбляет	2,9
Грубо насмехается	1,9
Сплетничает	1,9
Унижает	1,0

Результаты наблюдений позволили составить портрет школьника, склонного к агрессивному поведению, выделить его наиболее типичные психологические характеристики и поведенческие особенности. Полученные в результате беседы с родителями данные о личностных качествах их детей, проявляющих агрессивность, были ранжированы по частоте упоминания и систематизированы. Итоговое распределение наиболее часто упоминаемых родителями характеристик агрессивных детей отражено в Таблице 5.

Родители современных детей выделяют следующие ключевые черты характера: раздражительность, конфликтность, драчливость, возбудимость, упрямство и капризность. В дополнительных комментариях участники бесед отметили еще одну тревожную тенденцию – ожесточенность у детей, склонных к агрессивному поведению.

Опрошенным было предложено проанализировать, где и при каких обстоятельствах чаще всего проявляются агрессивные формы поведения у их детей:

- в домашней обстановке при взаимодействии с членами семьи;
- в образовательных организациях;

- в общественных местах – торговых центрах, магазинах, на игровых площадках и так далее.

Результаты опроса показали, что в домашних условиях агрессия у детей чаще всего выражается через словесные проявления и игровую деятельность. В учебных заведениях наиболее типичными становятся агрессивные действия во время игр и взаимодействия с одноклассниками. В общественных местах доминируют агрессивные словесные выпады. Примечательно, что такие формы как самоповреждение и жестокое отношение к животным родители отмечают крайне редко во всех перечисленных условиях.

Согласно ответам родителей, формирование агрессивных поведенческих моделей у детей в первую очередь обуславливается качеством и характером отношений, складывающихся внутри семейной среды, а также спецификой общения с ровесниками. Помимо семейного и детского окружения, родители придают существенное значение особенностям коммуникативного процесса, происходящего между их ребенком и педагогическим составом образовательного учреждения. Данный фактор рас-

сматривается как один из важнейших элементов, способных оказывать влияние на проявление агрессивных тенденций в детском поведении.

Таким образом, по мнению опрошенных родителей, наиболее критичными аспектами, детерминирующими возникновение и развитие агрессивности у подрастающего поколения, являются межличностные связи в трех основных сферах социализации: семейной системе, группе ровесников и школьной образовательной среде при взаимодействии с преподавательским персоналом. Социометрическое положение ребенка в группе, по мнению респондентов, менее значимый фактор. Они полагают, что его влияние на формирование агрессивности минимально.

В следующем разделе нашего анализа мы обратимся к детальному рассмотрению родительских суждений и оценок, касающихся влияния различных социальных факторов и условий окружающей среды на формирование и развитие агрессивных тенденций в поведении детей. Соответствующие данные систематизированы и представлены в Таблице 6.

Таблица 5

**Личностные особенности агрессивного ребенка**

Характеристики детей	Количество ответов, %
Упрямство	12,9
Капризность	12,9
Драчливость	11,2
Возбудимость	11,2
Раздражительность	8,9
Конфликтность	8,9
Обидчивость	8,5
Вспыльчивость	6,7
Строптивость	5,4
Импульсивность	5,4
Враждебность	4,5
Гневливость	3,1

Таблица 6

**Факторы, влияющие на формирование агрессивных проявлений у детей**

Факторы	Количество ответов, %
Атмосфера в семье	20,4
Методы родительского воспитания	15,5
Компьютерные игры	11,6
Личностные особенности ребенка	11,0
Влияние средств массовой информации (просмотр телепрограмм, новостей и пр.)	9,4
Теле- и киноиндустрия (мультфильмы, кинофильмы)	9,4
Особенности социальной среды проживания	7,2
Сложности детских взаимоотношений в коллективе сверстников	6,6

Результаты проведенного опроса позволяют выявить четкую иерархию факторов, влияющих на формирование детского поведения. На первое место по силе воздействия респонденты единогласно поставили домашнюю атмосферу и применяемые методы педагогического воздействия в семье. Это подтверждает фундаментальную роль семейного микроклимата в становлении личности ребенка. Вторую позицию в рейтинге значимости занимает влияние цифрового контента и компьютерных игр. Родители особо подчеркивают их роль в формировании поведенческих моделей у подрастающего поколения.

Значимо то, что в восприятии взрослых врожденные психологические особенности и темперамент конкретного ребенка превосходят по силе воздействия влияние сверстников и детского коллектива. Такая позиция свидетельствует о признании родителями индивидуальности каждого ребенка и понимании того, что личностные качества играют определяющую роль в формировании характера.

Нельзя недооценивать и то, каким образом взрослые из ближайшего социального круга ребенка реагируют на различные жизненные ситуации. Модели поведения окружающих людей

неизбежно становятся образцом для подражания и значительно влияют на склонность к проявлению агрессивных форм поведения у детей.

В рамках исследования участникам опроса было предложено провести детальный анализ собственных поведенческих паттернов в конфликтных и стрессовых ситуациях. Также родители делились наблюдениями о реакциях других взрослых, свидетелями которых им приходилось становиться в повседневной жизни. Систематизированные данные этого углубленного анализа представлены в Таблице 7.

## Родительские реакции на проявления детской агрессии (самоанализ)

Варианты реакции	Количество ответов, %
Объясняю, что такое поведение неприемлемо	46,0
Отвлекаю, увожу	25,3
Жестко одергиваю, наказываю	12,6
Заступаюсь, защищаю	5,7
Подбадриваю	4,6
Покупаю подарки, сладости, чтобы успокоить и отвлечь	3,4
Стараюсь не замечать	2,3

При описании собственных методов воспитания родители акцентируют внимание на конструктивном и целенаправленном характере своих педагогических усилий. Однако, рассматривая стандартные модели поведения других семей в аналогичных ситуациях, они признают существование практик избегания и игнорирования проявлений агрессии у детей. Более того, характеризуя действия других родителей, респонденты чаще указывают на применение ими оправдательных стратегий по отношению к неадекватному поведению, а также на использование методов «умиротворения» ребенка посредством материального поощрения в виде подарков и лакомств.

Мнения участников исследования при оценке динамики агрессивного поведения разделились почти поровну. Так, практически половина респондентов (48 %) указывает на заметную эскалацию

и рост интенсивности агрессивных проявлений среди подрастающего поколения за последнее время. Они отмечают учащение случаев вербальной и невербальной агрессии, а также их возросшую жестокость. В противовес этой позиции, другая часть родителей, составляющая 49 % от общего числа опрошенных, полагает, что общий уровень детской агрессивности остается в целом стабильным. Их представление о ситуации заключается в том, что агрессия не приобретает тотального характера, а ее всплески носят скорее ситуативный, эпизодический характер. Таким образом, вопрос о динамике агрессивного поведения остается дискуссионным и не имеет однозначного ответа у родительского сообщества.

**Заключение.** Подводя итоги, следует подчеркнуть объективную трудность научного анализа агрессивного поведения детей младшего и среднего школьного

возраста. Исследовательская деятельность в данной области требует комплексного подхода к изучению множественных влияющих факторов. Среди них особое значение имеют индивидуально-психологические особенности ребенка как потенциальные предпосылки агрессивности, воздействие социального окружения различных уровней (макро- и микросоциальной среды), специфика конкретных ситуаций, семейная система ценностей и культурные традиции, а также другие детерминанты поведенческих реакций.

Вместе с этим, изучение проблем агрессивного поведения детей и подростков необходимо, поскольку направлено на снижение уровня насилия в обществе, сохранение психического и физического здоровья подрастающего поколения, создание безопасной и благоприятной среды для развития и социализации каждого ребенка.

Поступила в редакцию: 03.09.2025

Поступила после рецензирования: 02.10.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 03.09.2025

Revised: 02.10.2025

Accepted: 13.10.2025

Алрадван М.,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет



АЛРАДВАН МАИ  
Российская Федерация, Белгород

ассистент кафедры физического воспитания факультета физической культуры, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. Сфера научных интересов: реабилитация и спортивная травматология, оздоровительная и адаптивная физическая культура, физиология и спортивная подготовка, лечебная физическая культура. Автор более 10 опубликованных научных работ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5405-794X>. Электронная почта: [masha804112@gmail.com](mailto:masha804112@gmail.com)

MAI ALRADWAN  
Belgorod, Russian Federation

Assistant at the Department of Physical Education of the Faculty of Physical Education, Belgorod State University. Research interests: rehabilitation and sports traumatology, health and adaptive physical education, physiology and sports training, therapeutic physical education. Author of more than 10 published scientific works. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5405-794X>. E-mail address: [masha804112@gmail.com](mailto:masha804112@gmail.com)

## Роль проприоцептивных упражнений в повышении стабильности состояния суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов

**Аннотация.** Обоснована важность поиска путей помощи спортсменам с хронической нестабильностью голеностопного сустава, выделен комплекс медицинских, спортивных и психологических факторов, определяющих актуальность проводимого исследования. Цель исследования обозначена как обоснование эффективности программы упражнений на проприоцепцию для восстановления стабильности суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов. Представлены результаты анализа научной литературы, позволившие выявить причины возникновения хронической нестабильности голеностопного сустава и способы восстановления его стабильности. Описана авторская программа развития проприоцепции, основанная на упражнениях для улучшения диапазона движений сустава, увеличения мышечной силы и стабильности. Приведены результаты апробации программы с участием спортсменов национальной сборной Сирии по легкой атлетике, перенесших боковое растяжение связок голеностопа. Делается вывод о важной реабилитационной роли проприоцептивных упражнений для восстановления функций голеностопного сустава после растяжений, эффективности авторской программы упражнений.

**Ключевые слова:** программа развития проприоцепции, проприоцептивные упражнения, хроническая нестабильность голеностопный сустав, легкоатлеты.

**Для цитирования:** Алрадван М. Роль проприоцептивных упражнений в повышении стабильности состояния суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 179–184. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.179

**Abstract.** The importance of finding ways to help athletes with chronic instability of the ankle joint is substantiated, a set of medical, sports and psychological factors determining the relevance of the study is identified. The purpose of the study is designated as substantiation of the effectiveness of the program of exercises on proprioception for restoring joint stability in sprains of the ankle joint in athletes. The results of the analysis of scientific literature are presented, which made it possible to identify the causes of chronic instability of the ankle joint and ways to restore its stability. The author's program for the development of proprioception, based on exercises to improve the range of motion of the joint, increase muscle strength and stability, is described. The results of testing the program with the participation of athletes of the Syrian national athletics team who suffered a lateral sprain of the ankle ligaments are presented. A conclusion is made about the important rehabilitation role of proprioceptive exercises for restoring the functions of the ankle joint after sprains, the effectiveness of the author's exercise program.

**Keywords:** proprioception development program, proprioceptive exercises, chronic ankle instability, track and field athletes.

**For citation:** Alradwan M. The Role of Proprioceptive Exercises in Improving Joint Stability in Ankle Sprains in Track and Field Athletes. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 179–184. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.179



Белгородский государственный национальный исследовательский университет

**Актуальность.** По данным исследователей (В.Г. Голубев, М.А. Куров, Р.А. Gribble, В.Г. Pietrosimone, К.А. Webster и др.), примерно у 30 % спортсменов, перенесших одно или несколько растяжений связок голеностопного сустава, встречается хроническая нестабильность сустава (далее – ХНС) [5]. Это один из наиболее распространенных остаточных симптомов данной травмы. ХНС – это патологическое состояние, при котором из-за ослабления связок, суставной капсулы или мышечной системы сустав становится чрезмерно подвижным, что приводит к частым подвывихам или вывихам, боли, ограничению движений, атрофии мышц и в конечном итоге – к разрушению хряща и дегенеративным изменениям, включая остеоартроз и инвалидность [2]. Важность поиска путей помощи спортсменам с ХНС обусловлена комплексом медицинских, спортивных и психологических факторов.

**Медицинские аспекты.** При ХНС сустав не может выполнять свою стабилизирующую функцию, что приводит к повторяющимся травмам (вывихам, подвывихам) даже при незначительных нагрузках,

разрушающих сустав, повреждению суставного хряща, развитию тяжелого артроза, боли и значительному ограничению функции сустава на всю оставшуюся жизнь.

**Спортивно-карьерная актуальность.** ХНС – одна из частых причин, по которой спортсмены вынуждены в течение длительных периодов пропускать тренировки или досрочно завершать профессиональную карьеру. При данном состоянии фиксируется изменение биомеханики движений, снижение силы, выносливости и координации, что напрямую влияет на спортивные результаты.

**Психологический аспект.** При ХНС возникает страх перед повторной травмой, который становится ограничивающим фактором, мешающим полноценно вернуться в спорт, даже когда объективные медицинские показатели в норме. Постоянные боли, неудачи приводят к развитию тревожности, депрессии и профессиональному выгоранию.

Необходимость сохранения здоровья спортсменов с ХНС, обеспечения им возможности продолжать успешную карьеру актуализирует поиск способов повышения ста-

бильности состояния сустава при растяжениях голеностопного сустава. Решение этой проблемы требует междисциплинарного подхода, в котором значительную роль играют проприоцептивные упражнения, что определяет актуальность проводимого нами исследования на тему «Роль проприоцептивных упражнений в повышении стабильности состояния суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов».

**Цель исследования** – обоснование эффективности программы упражнений на проприоцепцию для восстановления стабильности суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов.

**Гипотеза исследования:** использование девятидневной программы упражнений на проприоцепцию приведет к улучшению стабильности суставов у легкоатлетов с ХНС голеностопного сустава.

**Теоретические основы исследования.** Согласно результатам исследований (Н. Baur, С.М. Bleakley, N. Heyrani, С.Е. Hiller, E. Giza, S.L. Kilbreath, С. Kreulen, K. Kuppens, К.М. Refshauge, А.К. Sarcou, А.Р. Schurz, J. Taeymans, D. Vissers, J. Wagemans), спортсмены, перенесшие одно или несколько растяжений связок голеностопного сустава, имеют ХНС, которая проявляется нарушением его стабильности, снижением функциональных возможностей, растяжением механических рецепторов в суставной капсуле и связках, мышечный дисбаланс из-за снижения силы сокращения малоберцовых мышц. С такими симптомами сталкивается, согласно данным Н.В. Швыгиной, 66 % спортсменов, перенесших одно или несколько растяжений голеностопного сустава [7].

К.А. Webster, В.Г. Pietrosimone, Р.А. Gribble предлагают различать механическую (является следствием повреждения анатомических структур в голеностопном суставе) и функциональную (вызвана снижением мышечного тонуса,

качества обратной связи, получаемой от периферических сенсорных рецепторов, времени реакции мышц голенистопоного сустава) нестабильность сустава [13]. Таким образом, ХНС может быть связана с развитием соматочувствительных нарушений в суставах, что также подразумевает снижение эффективности систем обратной связи и переадресации. У спортсменов с данной проблемой наблюдается снижение времени нервно-мышечной реакции в пораженной лодыжке из-за соматочувствительного дефицита [4]. В экспериментах на крысах, вызвавших растяжение связок голенистопоного сустава, были обнаружены изменения двигательных паттернов в мышцах, которые иннервируются из различных сегментов поясничного отдела позвоночника [9].

Исследователи (К.М. Бородин, В.Г. Голубев, С.В. Гюльназарова, Г.Г. Давтян, М.А. Куров) выявили выраженную связь между слабостью мышц и нестабильностью голенистопоного сустава. Слабость может быть результатом нарушения иннервации мышц или избирательного торможения способности инверторных мышц начать воздействие в направлении первоначального повреждения [4]. В зависимости от имеющейся проблемы разрабатываются различные протоколы силовых тренировок для голенистопоного сустава. В работах А.А. Кучеровой, А.В. Кучеровой, Н.В. Швыгиной, В.С. Bennett, С.Д. Ingersoll, Д.С. Kerrigan, Р.О. McKeon, Е. Saliba, J. Hertel приводятся комплексы упражнений, значительно улучшающие стабильность суставов [6; 7; 10]. Полученные исследователями результаты свидетельствуют о том, что сила голенистопоного сустава является важным фактором, влияющим на соматосенсорную регуляцию в положении стоя и баланс посредством воздействия на рецепторы мышц, сухожилий стопы и голенистопоного сустава, вклю-

чая подошвенные кожные рецепторы [13].

Таким образом, ХНС не является необратимым состоянием. Можно улучшить ситуацию, применяя программы проприоцептивных упражнений, направленные на увеличение подвижности суставов, увеличение мышечной силы и стабильности, а также перестройку сенсомоторной системы. Конечная цель таких программ – помочь спортсменам в восстановлении контроля движений, стабильности суставов при смене направления перемещения, приземлении и отрыве от земли. Все это призвано обеспечить улучшение спортивных результатов и предотвратить новые травмы.

При реализации реабилитационных программ, основанных на средствах физической культуры, интегрируется деятельность специалистов в области педагогики, спортивной медицины, организации спортивной подготовки. Проприоцептивные упражнения помогают улучшить способность центральной нервной системы обрабатывать и систематизировать сенсорную информацию, что обеспечивает улучшение состояния нервной системы за счет повышения осознанности движений тела. Итогом становятся улучшение координации движений, развитие способности сохранять равновесие. Мышечные рецепторы, обеспечивающие проприоцепцию голенистопоного сустава, поддерживают сенсорную обратную связь об изменениях длины мышц, передают ощущения положения суставов и скорости движения. Центральная нервная система использует эту информацию для планирования и выполнения движения [8].

Эти данные указывают на то, что тенденция к растяжениям связок голенистопоного сустава обусловлена снижением проприоцепции, вызванным потерей сенсорной информации из-за прерывания периферических сенсорных волокон во время травмы лодыж-

ки [3]. Сенсорное вовлечение большеберцового нерва способствует усилению ощущения положения голенистопоного сустава и оптимизации двигательного контроля за счет стимуляции задней большеберцовой мышцы, длинного сгибателя большого пальца стопы и сгибателей пальцев [9].

**Организация эмпирического этапа исследования.** Сроки проведения: с 06.08.2024 по 07.10.2024.

*Контингент исследования:* 12 человек (6 девушек и 6 юношей) в возрасте от 15 до 17 лет, спортсмены национальной сборной Сирии по легкой атлетике, перенесшие боковое растяжение связок голенистопоного сустава. Для составления выборки были проведены интервью, отобраны легкоатлеты, ранее не проходившие физическую реабилитацию или физиотерапию.

*Методы исследования.* В литературе представлено несколько видов тестов для оценки степени нестабильности состояния голенистопоного сустава: тесты на баланс (выполняемые на земле или на балансирующих платформах), мышечные тесты (выполняемые с помощью динамометров или электромиографов), опросники.

Для измерения силы мышц-сгибателей и разгибателей пораженной стопы нами использовался динамометр [3]. С целью оценки уровня развития способности к сохранению стабильности проводились тесты по методике Е.Я. Бондаревского (с открытыми и закрытыми глазами) [цит. по: 6]. Тесты на мышечную силу и стабильность поврежденной конечности проводились до и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Испытуемым предоставлялось по три попытки в каждом тесте, принимался наилучший результат.

Для оценки статистической значимости полученных данных использовались программы статистического анализа SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

*Формирующий этап опытно-педагогической работы.* С опорой на результаты исследований в области подготовки легкоатлетов и реабилитации после спортивных травм, а также опыт тренеров национальных сборных по легкой атлетике и специалистов спортивной медицины нами была разработана программа развития проприоцепции (далее – Программа). Она основана на упражнениях для улучшения диапазона движений сустава, увеличения мышечной силы и стабильности. В рамках Программы было выделено три этапа, каждый из которых длился три недели (общий период реабилитации составляет 9 недель). Для травмированных легкоатлетов проводилось по три еженедельных занятия, нацеленных на реабилитацию, продолжительностью 60–70 минут.

Ниже представлена структура занятий, состоявших из трех частей.

*Вводная часть.* Целью этой части является активизация и подготовка всего тела (разминка) путем выполнения базовых упражнений для мышц (ходьба, дыхательные упражнения и др.).

Продолжительность разминки составляет 20 % от общего времени занятия.

*Основная часть* (см. Таблицу 1) имеет целью улучшение состояния скелетных мышц и суставов, восстановление функционального состояния поврежденного сустава. Все упражнения направлены на часть тела, которая была травмирована. В зависимости от стадии тренировки в этой части занятия для обеспечения определенной степени сложности выполнения упражнений используются различные инструменты: веревки, резиновые ленты, деревянные ящики, гантели для рук, мячи и другие приспособления, дополняющие сопротивление от веса тела. Продолжительность этой части занятия составляет 70 % от общего времени занятия.

*Заключительная часть* направлена на расслабление мышц с помощью дыхательных упражнений и упражнений на растяжку. Ее продолжительность составляет 10 % от общего времени занятия.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Как отмечалось

выше, растяжение связок голеностопного сустава вызывает выраженное снижение мышечной силы. В этой связи важно оценить данную величину до и после реализации программы реабилитации (см. Таблицу 2).

Наибольшее значение при измерении динамометром в мышцах-сгибателях стопы у испытуемых до участия в Программе составляло 5,46 кг, а после выполнения проприоцептивных упражнений оно достигло 18,57 кг. Использование динамометрии для определения силы мышц-разгибателей стопы показало в качестве наибольшего значения у испытуемых до реабилитации 8,47 кг, а после – 26,02 кг.

Результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что значимость разницы ( $p$ ) между данными, полученными до и после проведения формирующего этапа опытно-педагогической работы, составляет менее 0,05. Таким образом, эти различия были статистически значимыми, что указывает на важную роль проприоцептивных упражнений в восстановлении силы в мышцах-сгибателях

Таблица 1

## Основная часть занятия

Этапы программы реабилитации	Время выполнения упражнений	Цель выполнения упражнения	Примеры используемых упражнений
I (недели 1–3)	20–25 мин	Направлено на восстановление спектра движений в суставе	Сгибание и разгибание голеностопного сустава. Ходьба по различным поверхностям (травянистой, губчатой, резиновой)
II (недели 4–6)	30–35 мин	Для улучшения стабильности сустава и мышечной силы	Разгибание ноги с использованием резинок разной плотности. Стояние и балансирование на одной ноге
III (недели 7–9)	40–45 мин	Для увеличения силы и развития нервно-мышечной координации	Различные виды бега и прыжков. Специальные беговые упражнения

Таблица 2

## Результаты оценки силы мышц

Тест	M±m		T	p
	до	после		
Сила мышц-сгибателей стопы	4,62±0,84	15,61±2,96	17,27	$p \leq 0,05$
Сила мышц-разгибателей стопы	7,02±1,45	23,09±2,93	20,31	$p \leq 0,05$

и мышцах-разгибателях стопы после растяжения связок голеностопного сустава.

Тест на стабильность также позволил выявить прогресс испытуемых (см. Таблицу 3).

Наилучший результат с открытыми глазами для испытуемых со-

ставил 8,61 сек до участия в Программе и 72,13 сек – после, с закрытыми глазами, соответственно, 4,39 сек и 24,34 сек.

Данные статистического анализа свидетельствуют о том, что значимость разницы ( $p$ ) составляет менее 0,05. Этот факт озна-

чает, что полученные различия были статистически значимыми и они свидетельствуют о важной реабилитационной роли проприоцептивных упражнений для восстановления функций голеностопного сустава после растяжений.

Таблица 3

Результаты оценки стабильности состояния голеностопного сустава

Тест на стабильность	M±m		T	P
	до	после		
С открытыми глазами	7,79 ± 0,82	65,02 ± 7,11	29,34	p≤0,05
С закрытыми глазами	3,55 ± 0,84	20,71 ± 3,63	19,45	p≤0,05

**Заключение.** В настоящем исследовании мы применили проприоцептивные упражнения к субъектам с растяжением связок голеностопного сустава, что обеспечило повышение показателей его силы и стабильности. Полученные результаты согласуются с данными других исследований [1; 11].

Таким образом, обоснована эффективность программы упражнений на проприоцепцию для

восстановления стабильности суставов при растяжениях голеностопного сустава у легкоатлетов, доказано, что проприоцептивная тренировка является важнейшим компонентом реабилитации таких спортсменов.

Выполнение комплекса проприоцептивных упражнений обеспечило повышение способности сенсомоторной системы адаптироваться к изменившимся условиям выполнения движений, что должно

уменьшить вероятность повторных травм легкоатлетов.

Разработанная нами Программа может быть полезна медицинским работникам, специализирующимся на реабилитации спортсменов, нуждающихся в восстановлении суставов и снижении риска дальнейших осложнений, педагогам и специалистам в области спортивной подготовки, адаптивных видов спорта, которые улучшают состояние здоровья.

## ЛИТЕРАТУРА

- Алрадван М. Роль физической реабилитации в уменьшении боли и восстановлении функционирования стопы и голеностопного сустава после растяжения связок у легкоатлетов // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2023. № 3 (45). С. 73–78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54744623> (дата обращения: 05.07.2025).
- Бородин К.М. Хроническая нестабильность голеностопного сустава: биомеханика и патомеханика поврежденных связок и связанных с ними повреждений // Региональный вестник. 2020. № 7 (46). С. 23–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43038216> (дата обращения: 05.07.2025).
- Гулидин П.К., Кабанов Ю.М., Трущенко В.В. Измерительные устройства в спорте // Наука – образованию, производству, экономике. Материалы XVIII (65) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов; главный редактор А.П. Солодков. Т. 1. Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2013. С. 507–510. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36477331> (дата обращения: 05.07.2025).
- Гюльнарзова С.В., Давтян Г.Г. Реконструкция поврежденных связок голеностопного сустава при хронической его нестабильности // Вестник травматологии и ортопедии Урала. 2012. Т. 6, № 3-4. С. 24–28. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18762350> (дата обращения: 08.07.2025).
- Куров М.А., Голубев В.Г. Роль факторов риска в развитии хронической посттравматической нестабильности голеностопного сустава // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. 2018. Т. 26, № 3. С. 430–439. DOI: 10.23888/PAVLOVJ2018263430-439
- Кучерова А.В., Кучерова А.А. Эффективность совместного применения приемов саморегуляции и координационных упражнений в тренировочном процессе лыжников-гонщиков начальной специализации // Прикладная спортивная наука. 2021. № 2 (14). С. 21–27.
- Швыгина Н.В. Восстановление двигательной способности спортсменов с проявлениями нестабильности голеностопного сустава // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2018. № 12 (166). С. 284–292.

8. Hiller C.E., Kilbreath S.L., Refshauge K.M. Chronic ankle instability: evolution of the model. *Journal of athletic training*. 2011. No. 46 (2). P. 133-141. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-46.2.133>
9. Lepley L.K., McKeon P.O., Fitzpatrick S.G., Beckemeyer C.L., Uhl T.L., Butterfield T.A. Neuromuscular alterations after ankle sprains: an animal model to establish causal links after injury. *Journal of Athletic Training*. 2016. No. 51 (10). P. 797-805. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-51.11.13>
10. McKeon P.O., Ingersoll C.D., Kerrigan D.C., Saliba E., Bennett B.C., Hertel J. Balance training improves function and postural control in those with chronic ankle instability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 2008. No. 40 (10). P. 1810-1819.
11. Sarcon A.K., Heyrani N., Giza E., Kreulen C. Lateral ankle sprain and chronic ankle instability. *Foot & ankle orthopaedics*. 2019. No. 4 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/2473011419846938>
12. Wagemans J., Bleakley C.M., Taeymans J., Schurz A.P., Kuppens K., Baur H., Vissers D. Rehabilitation strategies for lateral ankle sprain do not reflect established mechanisms and risk factors for re-injury. *A scoping review. In 4th World Congress of Physical Therapy*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26603/001c.36636>
13. Webster K.A., Pietrosimone B.G., Gribble P.A. Muscle activation during landing before and after fatigue in individuals with or without chronic ankle instability. *Journal of athletic training*. 2016. No. 51 (8). P. 629-636. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-51.10.01>

---

## REFERENCES

1. Alradvan M. Rol' fizicheskoy reabilitacii v umen'shenii boli i vosstanovlenii funkcionirovaniya stopy i golenostopnogo sustava posle rastjazhenija svjazok u legkoatletov [The role of physical rehabilitation in reducing pain and restoring the functioning of the foot and ankle joint after sprain in track and field athletes]. *Physical education and sports training*. 2023. No. 3 (45). P. 73-78. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54744623> (date of the Application: 05.07.2025). (in Russian).
2. Borodina K.M. Hronicheskaja nestabil'nost' golenostopnogo sustava: biomehanika i patomehanika povrezhdenij svjazok i svjazannyh s nimi povrezhdenij [Chronic instability of the ankle joint: biomechanics and pathomechanics of ligament injuries and related injuries]. *Regional Bulletin*. 2020. No. 7 (46). P. 23-24. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43038216> (date of the Application: 05.07.2025). (in Russian).
3. Gulidin P.K. Kabanov Ju.M. Trushhenko V.V. Izmeritel'nye ustrojstva v sporte [Measuring devices in sports]. *Materialy XVIII (65) Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii prepodavatelej, nauchnyh sotrudnikov i aspirantov "Nauka - obrazovaniju, proizvodstvu, jekonomike"*. March 13-14, 2013. Vitebsk, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 2013. P. 507-510. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36477331> (date of the Application: 05.07.2025). (in Russian).
4. Gjul'nazarova S.V., Davtjan G.G. Rekonstrukcija povrezhdennyh svjazok golenostopnogo sustava pri hronicheskoy ego nestabil'nosti [Reconstruction of damaged ankle ligaments in chronic instability]. *Bulletin of Traumatology and Orthopedics of the Urals*. 2012. Vol. 6, No. 3-4. P. 24-28. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18762350> (date of the Application: 08.07.2025). (in Russian).
5. Kurov M.A., Golubev V.G. Rol' faktorov riska v razvitii hronicheskoy posttravmaticheskoy nestabil'nosti golenostopnogo sustava [The role of risk factors in the development of chronic post-traumatic instability of the ankle joint]. *Russian Medical and Biological Bulletin named after Academician I.P. Pavlova*. 2018. Vol. 26, No. 3. P. 430-439. (in Russian). DOI: 10.23888/PAVLOVJ2018263430-439
6. Kucherova A.V., Kucherova A.A. Jefferektivnost' sovmestnogo primenenija priemov samoreguljacii i koordinacionnyh uprazhnenij v trenirovochnom processe lyzhnikov-gonshhikov nachal'noj specializacii [The effectiveness of joint application of self-regulation techniques and coordination exercises in the training process of ski racers of initial specialization]. *Applied sports science*. 2021. No. 2 (14). P. 21-27. (in Russian).
7. Shvygina N.V. Vosstanovlenie dvigatel'noj sposobnosti sportsmenov s projavlenijami nestabil'nosti golenostopnogo sustava [Restoration of the motor ability of athletes with manifestations of instability of the ankle joint]. *Scientific notes of the P.F. Lesgaft University*. 2018. No. 12 (166). P. 284-292. (in Russian).
8. Hiller C.E., Kilbreath S.L., Refshauge K.M. Chronic ankle instability: evolution of the model. *Journal of athletic training*. 2011. No. 46 (2). P. 133-141. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-46.2.133>
9. Lepley L.K., McKeon P.O., Fitzpatrick S.G., Beckemeyer C.L., Uhl T.L., Butterfield T.A. Neuromuscular alterations after ankle sprains: an animal model to establish causal links after injury. *Journal of Athletic Training*. 2016. No. 51 (10). P. 797-805. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-51.11.13>
10. McKeon P.O., Ingersoll C.D., Kerrigan D.C., Saliba E., Bennett B.C., Hertel J. Balance training improves function and postural control in those with chronic ankle instability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 2008. No. 40 (10). P. 1810-1819.
11. Sarcon A.K., Heyrani N., Giza E., Kreulen C. Lateral ankle sprain and chronic ankle instability. *Foot & ankle orthopaedics*. 2019. No. 4 (2). DOI: <https://doi.org/10.1177/2473011419846938>
12. Wagemans J., Bleakley C.M., Taeymans J., Schurz A.P., Kuppens K., Baur H., Vissers D. Rehabilitation strategies for lateral ankle sprain do not reflect established mechanisms and risk factors for re-injury. *A scoping review. In 4th World Congress of Physical Therapy*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.26603/001c.36636>
13. Webster K.A., Pietrosimone B.G., Gribble P.A. Muscle activation during landing before and after fatigue in individuals with or without chronic ankle instability. *Journal of athletic training*. 2016. No. 51 (8). P. 629-636. DOI: <https://doi.org/10.4085/1062-6050-51.10.01>

Поступила в редакцию: 26.08.2025

Поступила после рецензирования: 25.09.2025

Поступила к публикации: 07.10.2025

Received: 26.08.2025

Revised: 25.09.2025

Accepted: 07.10.2025

Головчанская И.И.,  
Московский городской педагогический университет



ГОЛОВЧАНСКАЯ ИРИНА ИЛЬИНИЧНА

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент кафедры романских языков и лингводидактики института иностранных языков, Московский городской педагогический университет. Сфера научных интересов: лингводидактика, фоностилистика, фонетика французского языка, педагогический дискурс учителя французского языка, подготовка учителей французского языка. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: golo-irina@bk.ru

IRINA I. GOLOVCHANSKAYA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Romance Languages and Linguodidactics of the Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University. Research interests: linguodidactics, phonostylistics, phonetics of the French language, pedagogical discourse of French language teachers, training of French language teachers. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: golo-irina@bk.ru

## Речевые акты «похвала» и «одобрение» в франкоязычном педагогическом дискурсе

**Аннотация.** В рамках настоящей статьи исследовательский интерес автора направлен на изучение и анализ фонетической составляющей речевых актов «похвала» и «одобрение», реализуемых в франкоязычном педагогическом дискурсе. На первый план выносятся ценностный компонент данных речевых актов, способствующих гармонизации, продуктивности и эффективности образовательного процесса, находящегося в прямой зависимости от устно-речевого взаимодействия институциональной пары учитель – ученик. Актуальность лингводидактического ракурса рассмотрения франкоязычных речевых актов «похвала» и «одобрение» определяется потребностью в разработке комплекса упражнений для будущих учителей французского языка уровня бакалавриата, направленного на овладение репертуаром профессионально значимого вокабуляра и совершенствование фонетических, интонационных и дикционных качеств продуцируемой речи. Делается вывод о значимости рассматриваемых речевых актов педагогического взаимодействия, пронизывающих все его этапы и определяющих специфику институционального общения.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, франкоязычный педагогический дискурс, речевой акт, «похвала», «одобрение», фонетика, интонация, лингводидактика.

**Для цитирования:** Головчанская И.И. Речевые акты «похвала» и «одобрение» в франкоязычном педагогическом дискурсе // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 185–190. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.185

**Abstract.** In this article, the author's research interests focus on the study and analysis of the phonetic components of the speech acts "praise" and "approval" as they occur in French-language pedagogical discourse. The value component of these speech acts is highlighted, contributing to the harmonization, productivity, and effectiveness of the educational process, which is directly dependent on the oral interaction between the institutional teacher and student. The relevance of a linguodidactic perspective on the French-language speech acts "praise" and "approval" is determined by the need to develop a set of exercises for future French language teachers at the bachelor's level, aimed at mastering a repertoire of professionally significant vocabulary and improving the phonetic, intonational, and dictionary qualities of speech. A conclusion is drawn regarding the significance of these speech acts of pedagogical interaction, permeating all its stages and defining the specifics of institutional communication.

**Keywords:** pedagogical communication, Francophone pedagogical discourse, speech act, "praise," "approval," phonetics, intonation, linguodidactics.

**For citation:** Golovchanskaya I.I. Speech Acts of "Praise" and "Approval" in French-language Pedagogical Discourse. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 185–190. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.185



Московский городской педагогический университет

**Введение.** «Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка представляет собой сложный и длительный образовательный процесс, в котором каждый аспект овладения как элемент «двигательного механизма» играет свою роль и влияет на успешность достижения искомого результата» [9, с. 261]. Данная установка коррелирует с траекторией развития отечественного образования, направленного на максимально индивидуализированный подход к обучению и воспитанию обучающихся независимо от преподаваемой дисциплины, формата и уровня образования. Особый акцент делается на создании доброжелательной и располагающей атмосферы, способствующей взаимопониманию и продуктивности как в урочной, так и внеурочной деятельности. Одной из важных составляющих, влияющих на эффективность и результативность процесса обучения, является позитивная оценка действий обучаемых, которая сквозной нитью пронизывает все этапы взаимодействия институциональной пары учитель – ученик.

Согласно идее Н.И. Формановской, такие речевые акты образу-

ют «цепочку словесных поглаживаний», регулирующих общение в заданной определенными рамками ситуацией, а способность «найти в другом что-то заслуживающее похвалы – это и долг, и искусство родителей, учителей и руководителей всех рангов» [10, с. 220, 226]. Сформулированная исследователем позиция находит свое отражение в системе подготовки бакалавров, будущих учителей иностранного языка, для которых данное умение носит полифункциональный характер, сочетая в себе российские ментальные установки и лингвокультурные традиции народов, говорящих на иных языках.

Вопросы, связанные с изучением «оценивания» как одной из категорий гуманитарных дисциплин (педагогика, психология, философия, социология, дискурсология, лингвистика) базируются на целой палитре ракурсов видения этого феномена. Однако объединяющим для всех научных областей остается *субъект*, как лицо или социум, определяющий ценность того или иного явления, и *объект* оценки – предмет или явление, которому приписывается определенная ценность, сохраняющие «не только след в нашем сознании, но и опре-

деляющие многие черты нашего восприятия» [12, с. 18]. Фокус нашего научно-методического интереса направлен на пошаговое полидисциплинарное рассмотрение оценочных речевых актов «похвала» и «одобрение» как неотъемлемых компонентов репертуара учителя, воспроизводимых «с помощью языковых и речевых средств, специфика и набор которых обусловлены особенностями профессионально-педагогического дискурса» [7, с. 211].

В контексте настоящего исследования полидисциплинарность раскрывается на уровне сформулированных *задач*:

- теоретически обосновать ценностный компонент и место речевых актов «похвала» и «одобрение» в педагогическом дискурсе;
- представить специфику устной речевой реализации речевых актов «похвала» и «одобрение», реализуемых в франкоязычном педагогическом дискурсе с позиции их языковой формы и звуко-интонационных характеристик.

**Теоретические основы исследования.** В современном педагогическом дискурсе существует несколько разновидностей выражения положительной оценки, которые образуют своего рода шкалу, позволяющую осуществить градацию от совершенно нейтральной оценки до проявления лести. Рассмотрим подробнее, в чем заключается дифференциация похвалы и одобрения, занимающих срединное положение в этой шкале. Согласно умозаключениям Н.Н. Горяиновой, сформулированным на основе анализа солидного массива научной литературы, речевой акт «похвала» – это «вербальный положительный отзыв о ком-либо или чем-либо, основанный на оценке определенных качеств (физических, функциональных, профессиональных и так далее) объекта похвалы. Он может быть адекватным или преувеличенным, направленным на самого себя». Речевой акт «одобре-

ние» трактуется как «выраженное в вербальной форме признание хорошим, правильным, допустимым какого-либо действия объекта одобрения согласно нормам, установленным в данном обществе или собственным убеждениям говорящего» [4, с. 8].

Таким образом, одобрению подлежит какая-либо активность (деятельность) человека, а похвалить можно как субъекта, выполняющего действие, так и окружающие его объекты. В большинстве случаев речевой акт «одобрение» порождается как реакция на действие, свершенное в рамках коммуникативной ситуации. Адресатом такого акта выступает партнер по коммуникации. Однако он никогда не является объектом для оценки, а дифференциация рассматриваемых речевых актов заложена прежде всего в параметрах самого оценивания. В психологической литературе они представлены следующими паттернами: объективность – субъективность, рациональность – эмоциональность и интенсивность – неинтенсивность.

Речевой акт «похвала» обладает большей субъективностью, эмоциональностью и интенсивностью по сравнению с речевым актом «одобрение», для которого, напротив, характерна выраженная рациональность, стремление к объективности и отсутствие интенсификации [8]. При этом «субъективный компонент оценки всегда базируется на неких объективных качествах человека, предмета или явления, причем не только реально существующих, «дескриптивных», но и существующих прежде всего в сознании оценивающего субъекта» [6, с. 50].

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что речевой акт «одобрение» чаще содержит логическую и осмысленную говорящим аргументацию в пользу положительной оценки и четко обозначает ее объект. Е.М. Вольф предлагает рассматривать оценочные высказывания как особый вид

иллокутивных актов, где действуют специфические именно для них иллокутивные силы, цель которых – вызвать у собеседника перлокутивный эффект – эмоциональную реакцию. Иллокутивные акты такого типа ученый называет, собственно, экспрессивами [2].

Опираясь на работы Н.Д. Арутюновой, целый ряд отечественных лингвистов относит оценочные речевые акты к фатическим и отводит им контактообразующую роль, не влияющую на содержание сообщения [1]. Их также рассматривают как элемент «экосистемы природосообразной образовательной среды», в которой «всем участникам отношений комфортно находиться в течение длительного отрезка времени» [5]. Безусловно, такая позиция исследователей является оправданной и научно доказанной, однако, в контексте педагогического дискурса учителя иностранного языка она начинает приобретать иные коммуникативные задачи. Рассматриваемые нами речевые акты «проникают во все сферы (виды) профессиональной педагогической деятельности и, как следствие, формируют своего рода «звуковую картину» иноязычного профессионального педагогического дискурса. Они рассматриваются нами как своего рода база или «каркас», необходимый минимум, способный облегчить, структурировать и смоделировать ход иноязычного институционального общения начинающего педагога» [3, с. 76].

Речевые акты «похвала» и «одобрение» не только значительно повышают качество педагогического взаимодействия, неся в себе воспитательный, мотивирующий и стимулирующий потенциал для изучающих иностранный язык. Осуществляя вербальную поддержку своих учеников, соотнося их прогресс в обучении с прежними результатами посредством различных оценочных конструкций, педагог прокладывает их образовательный маршрут и определяет

траекторию индивидуального развития. Часто повторяемые преподавателем речевые конструкции, включающие оценочные лексические единицы и выражения различных фатических речевых жанров, выступают «кирпичиками», закладывающими основы формирования всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Т.В. Шмелева подчеркивает, что «оценивание» – один из самых важных и «влиятельных» жанров, а его цель – «изменить самочувствие участников общения, соотнеся их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей» [11, с. 93]. Речевые акты «похвала» и «одобрение» в рамках институционального общения играют существенную роль в формировании самооценки обучающегося, но только в том случае, если педагог владеет соответствующими профессионально-значимыми речевыми умениями, способностью к анализу своих вербальных суждений, наделен такими важными личностными качествами, как уважение, терпимость, такт, эмпатия по отношению к своим ученикам.

Продуцирование оценочного высказывания, его фонетическое и экспрессивное воплощение напрямую влияют на его смысловое наполнение, а одно и то же оценочное высказывание приобретает прямо противоположное значение. Важность звукового оформления подобных умозаключений педагога обусловила наш научно-исследовательский интерес к изучению и анализу всего спектра фонетических средств, задействованных в произносительной реализации речи преподавателя французского языка.

В своих работах мы неоднократно констатировали, что фонетический портрет учителя, независимо от его национальной принадлежности и преподаваемой дисциплины, в человеческом сознании имеет весьма четкие очертания.

На сегментном уровне он воспринимается как реализация актуальной орфоэпической нормы языка, что обязывает педагога чрезвычайно внимательно относиться к артикуляционно-акустическому процессу порождения и извлечения звуков. На супraseгментном – выступает ключевым фоностилистическим средством, позволяющим на слух, даже без учета лексико-грамматического наполнения, определить, идентифицировать не только гендерные, возрастные, диалектные и другие признаки говорящего, но, в первую очередь, распознать его социальный статус и сферу деятельности [3]. В качестве ключевых универсальных (не связанных с конкретным языком) маркеров устной реализации педагогического дискурса выделяются следующие:

- «гладкий» речевой поток: характеризуется отсутствием запинок и минимальным количеством пауз хезитации;
- выраженные границы межпаузальных групп: характеризуются длительностью пауз, обусловлены логическим и синтаксическим членением речевого потока;
- умеренно-замедленный темп речи: характеризуется четким и членораздельным произнесением всех сегментов речевого потока;
- словесное и послоговое акцентирование: характеризуется тональным подъемом и интенсивностью произнесения.

**Практическая часть исследования.** В рамках настоящего исследования нами был отобран фактический материал, насчитывающий более 200 единиц выражений похвалы и одобрения на французском языке в рамках урочной деятельности франкоязычных преподавателей. Источниками для сбора практического материала послужили видеозаписи занятий, представленные в открытом доступе в сети Интернет, а также очное и онлайн присутствие на занятиях преподавателей – носителей французского языка.

Основной задачей нашего анализа стало выявление инвентаря выражений, используемых франкоязычными преподавателями, адресность речевых актов, их частотность и фонетические характеристики. *Цель исследования* – выполнение профессионального педагогического вокабуляра будущих учителей французского языка, разработка комплекса тренировочных упражнений, направленных на развитие речевого умения отбирать и включать в коммуникативный образовательный процесс оценочные конструкции с использованием соответствующих фонетических средств.

Обратимся к результатам исследования. Реализация речевого акта похвалы в франкоязычном педагогическом дискурсе представлена рядом конструкций.

Неразвернутые конструкции, имеющие общеоценочный характер, по своей сути являющиеся синонимичными: *Bravo! (Браво!) Super! (Исключительно!) Formidable! Parfait! (Великолепно! Потрясающе!) Superbe! (Превосходно!) Épatant! (Замечательно!) C'est fantastique! (Фантастика!) Magnifique! (Блестяще!) Excellent! (Отменно!) Mes félicitations! (Мои поздравления!) C'est surprenant! (Поразительно!) Exceptionnel! (Исключительно!)*

Неразвернутые конструкции, указывающие на интеллектуальную оценку деятельности: *Ingénieur! (Ловко!) Génial! (Гениально!) Spirituel! (Остроумно!) Quel talent! (Какой талант!) Bonne tête! (Светлая голова!) Tu es sage! (Умница!) Quel courage! (Смело!) Vous vous êtes appliqués! (Трудягу!)*

На произносительном уровне эти два типа конструкций характеризуются следующими фонетическими признаками: четкое замыкание согласных, энергичность артикуляции, тщательность произнесения, светлая тембральная окраска, «улыбка» в голосе, высокая тональность, восходящая мелодика, выраженная ритмическая акцентуация, темпоральная

вариативность (от очень быстрого до замедленного), эмфатическое ударение.

Развернутые конструкции, в которых учитель детализирует и ретифицирует свою позицию. Такие речевые акты могут содержать сравнение, например: *Tu parles comme rossignol! (Ты прекрасно отпеваешь!).*

Они могут указывать на улучшение образовательных результатов и личностный рост обучающегося: *C'est le plus beau travail que tu aies jamais fait! (Это самая прекрасная работа из всех сделанных тобой!) Tu t'améliores de jour en jour! / Tu fais vraiment du progrès! (Ты прекрасно двигаешься вперед/ совершенствуешься!) Tu as vite trouvé la solution! (Ты очень быстро нашел ответ! / Ты быстро справился с заданием!) Tu dois être content d'avoir encore progressé! (Ты должен быть доволен своим движением вперед!) Tu ne cesses de t'étonner! (Ты не перестаешь меня удивлять!) Tu as lu à une vitesse record! (Ты прочитал текст с рекордной скоростью!) C'est beaucoup mieux! (Это значительно лучше!)*

Практикуется использование пословиц и фразеологизмов, например: *Tes efforts portent leurs fruits! (Твои усилия приносят свои плоды!) A cœur vaillant rien d'impossible! (Храброму сердцу всё по силам!)*

Фонетическими характеристиками развернутых конструкций являются следующие: замедленный темп, четкое, энергичное и чистое произнесение звуков, светлая тембральная окраска, тональная вариативность, выделительное ударение, паузация, послоговое произнесение.

Обратимся к анализу речевого акта одобрения. Необходимо отметить, что французы для выражения одобрения достаточно часто используют невербальные средства (жесты, мимика, положение тела), а также комбинируют жесты с выражением словесного одобрения в форме:

- устойчивого (стереотипного) выражения: *C'est juste. (Верно.) Exact.*

(Точно.) *Bon travail.* (Хорошая работа.) *Bien fait.* (Хорошо сделано.) *Ça va.* (Хорошо.) *Ça avance bien.* (Все хорошо.)

- оригинального (креативного) высказывания, ситуативно и личностно окрашенного: *J'ai le sourire depuis que tu as raconté ton histoire.* (Улыбка не покидала меня, пока я тебя слушал.) *Quel gout! Tu as reveillé mon imagination.* (Какое чувство вкуса! Ты пробудил мое воображение!) *Je suis très contente de t'avoir comme élève.* (Я очень рада, что у меня такой ученик.) *Je n'ai jamais vu quelqu'un faire mieux.* (Ты это сделал лучше всех!) *Tu as un sacré sens du détail!* (Какое же внимание ты уделяешь деталям!)

- опосредованного одобрения (появляется при групповом взаимодействии, когда необходимо поощрить одного ученика, а предоставить возможность ответить другому): *Je sais bien Paul que tu es prêt, mais on va écouter Olivia... je pense qu'elle peut nous proposer une idée intéressante.* (Поль, я прекрасно знаю, что ты готов, но сейчас мы слушаем Оливию, не сомневаюсь, что она тоже может предложить что-то интересное.)

В качестве ключевых маркеров речевых актов одобрения на фонетическом уровне нами были вы-

делены следующие: четкое размыкание согласных, энергичность и тщательность артикуляции, светлая тембральная окраска, «улыбка» в голосе, средняя тональность, нисходящая мелодика, выраженная ритмическая акцентуация, средний темп, эмфатическое и интеллектное ударение.

**Вывод.** Проведенный анализ речевых актов «похвала» и «одобрение», включенных в контекст урока франкоязычными преподавателями, позволяет сделать следующие выводы:

- наиболее частотный речевой акт (60 % от общего числа) – краткая форма похвалы, характеризующаяся ярко выраженным интонационным оформлением и эмфатическим ударением;
- 25 % от общего числа речевых актов положительной оценки – одобрение в стереотипной форме. Следует отметить, что в половине случаев оно играет организующую и связующую роль в контексте урока и не несет никакой экспрессивной окраски;
- 10 % приходится на развернутые, оригинальные высказывания, имеющие нестандартную и адресную форму. Они произносятся в замедленном темпе, с акцентным выделением смыслового центра и паузами;

- 5 % от общего числа речевых актов – это опосредованная форма одобрения и использование фразеологизмов, поговорок и пословиц. Их произнесение характеризуется тональной и темпоральной вариативностью, а также акцентом на смысловые паузы.

Таким образом, в рамках настоящего исследования нами были рассмотрены взгляды ученых на реализацию речевых актов «похвала» и «одобрение», зафиксировано единодушное научного сообщества в отношении их значимости как мотивирующих и ценностных ориентиров педагогического дискурса, существенно влияющих на успешность и гармонизацию образовательного процесса.

Представленные результаты анализа аутентичных занятий франкоязычных преподавателей на предмет включения этих единиц в учебный контекст будут положены в основу разработки комплекса тренировочных упражнений в рамках дисциплины «Практикум по культуре речевого общения на французском языке» для студентов 1 и 2 курсов бакалавриата направления «Педагогическое образование. Европейские языки».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки: изд. 3-е. М.: КомКнига, 2006. 280 с.
3. Головчанская И.И. Формирование фоностилистической компетенции учителя иностранного языка: бакалавриат, французский язык: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2016. 252 с.
4. Горяинова Н.Н. Стратегии и тактики речевого поведения с применением высказываний похвалы и одобрения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010. 27с.
5. Куклина Л.В., Куклин С.Я. Педагогическое общение как индикатор профессиональной компетентности преподавателя вуза в рамках экосистемной образовательной среды // Высшее образование сегодня. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obschenie-kak-indikator-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-vuza-v-ramkah-ekosistemnoy-obrazovatelnoy> (дата обращения: 22.07.2025).
6. Пантеева К.В. Рациональная и эмоциональная оценка: все дело в экспрессивности? // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnaya-i-emotsionalnaya-otsenka-vse-delo-v-ekspressivnosti> (дата обращения: 20.08.2025).
7. Тарева Е.Г. Учитель французского языка в новом лингвообразовательном измерении // Романские тетради: Романия как цивилизационное понятие: сборник научных статей. Отв. редактор Л.Г. Викулова. Т. 2. М.: Языки Народов Мира, 2022. С. 209–218.
8. Темиргазина З.К., Бачурка М.С. Речевые акты похвалы и одобрения в педагогическом дискурсе // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-akty-pohvaly-i-odobreniya-v-pedagogicheskom-diskurse> (дата обращения: 06.08.2025).

9. Фононовации в современном языковом и дидактическом пространстве: опыт, проблемы, перспективы / Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева, К.Н. Бурнакова [и др.]. М.: Языки Народов Мира, 2024. 324 с.
10. *Формановская Н.И.* Культура общения и речевого поведения. 2-е изд., доп. и испр. М.: Икар, 2010. 237 с.
11. *Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра // *Жанры речи*. 1997. № 1. С. 88–98.
12. Язык, культура, социум: *essentia et existentia* / Л.Г. Викулова, Г.А. Ермоленко, А.В. Жукоцкая [и др.]. М.: Книгодел, 2023. 152 с.

---

## REFERENCES

---

1. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka. Sobytie. Fakt.* [Types of language meanings: Evaluation. Event. Fact]. Moscow: Nauka, 1988. 341 p. (in Russian).
2. Vol'f E.M. *Funktional'naya semantika ocenki* [Functional semantics of evaluation]. Moscow: KomKniga, 2006. 280 p. (in Russian).
3. Golovchanskaya I.I. *Formirovanie fonostilisticheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazyka: bakalavriat, francuzskij yazyk: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the phonostilistic competence of a foreign language teacher: Bachelor's degree, French. Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Pyatigorsk, 2016. 252 p. (in Russian).
4. Goryainova N.N. *Strategii i taktiki rechevogo povedeniya s primeneniem vyskazyvanij poxvaly i odobreniya: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Strategies and tactics of speech behavior using statements of praise and approval. Ph.D. of Philological Sciences Thesis]. Stavropol', 2010. 27 p. (in Russian).
5. Kuklina L.V., Kuklin S.Ya. *Pedagogicheskoe obshhenie kak indikator professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vuza v ramkax e'kosistemnoj obrazovatel'noj sredy* [Pedagogical communication as an indicator of the professional competence of a university teacher in an ecosystem educational environment]. *Higher education today*. 2023. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obshhenie-kak-indikator-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-vuza-v-ramkax-ekosistemnoy-obrazovatelnoy> (date of the Application: 22.07.2025). (in Russian).
6. Panteeva K.V. *Racional'naya i e'mocional'naya ocenka: vse delo v e'kspressivnosti?* [Rational and emotional assessment: is it all about expressivity?]. *Bulletin of the NSU. Series: Linguistics and Intercultural communication*. 2020. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ratsionalnaya-i-emotsionalnaya-otsenka-vse-delo-v-ekspressivnosti> (date of the Application: 20.08.2025). (in Russian).
7. Tareva E.G. *Uchitel' francuzskogo yazyka v novom lingvoobrazovatel'nom izmerenii* [French language teacher in a new linguistic dimension]. *Romance notebooks: Romania as a civilizational concept: Collection of scientific articles*; Editor-in-chief L.G. Vikulova. Vol. 2. Moscow: Yazyki Narodov Mira, 2022. P. 209–218. (in Russian).
8. Temirgazina Z.K., Bachurka M.S. *Rechevye akty poxvaly i odobreniya v pedagogicheskom diskurse* [Speech acts of praise and approval in pedagogical discourse]. *Bulletin of the RUDN University. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics*. 2017. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-akty-pohvaly-i-odobreniya-v-pedagogicheskom-diskurse> (date of the Application: 06.08.2025). (in Russian).
9. *Fononovacii v sovremennom yazykovom i didakticheskom prostranstve: opyt, problemy, perspektivy: monografiya* [Innovations in the modern linguistic and didactic space: experience, problems, prospects: monograph]. L.G. Vikulova, E.G. Tareva, K.N. Burnakova [i dr.]. Moscow: Yazyki Narodov Mira, 2024. 324 p. (in Russian).
10. *Formanovskaya N.I.* *Kul'tura obshheniya i rechevogo povedeniya* [Culture of communication and speech behavior]. Moscow: Ikar, 2010. 237 p. (in Russian).
11. *Shmeleva T.V.* *Model' rechevogo zhanra* [The speech genre model]. *Zhanry rechi*. 1997. No. 1. P. 88–98. (in Russian).
12. *Yazyk, kul'tura, socium: essentia et existentia* [Language, culture, society: essentia et existentia]. L.G. Vikulova, G.A. Ermolenko, A.V. Zhukockaya [i dr.]. Moscow: Knigodel, 2023. 152 p. (in Russian).

Поступила в редакцию: 28.08.2025

Поступила после рецензирования: 29.09.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 28.08.2025

Revised: 29.09.2025

Accepted: 13.10.2025

*Ли Цзюи,*

*Московский педагогический государственный университет*



**ЛИ ЦЗЮИ**

**Российская Федерация, Москва**

аспирант факультета музыкального искусства, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: музыкальное образование. Автор трех опубликованных научных работ.  
Электронная почта: [lijuyi@yandex.ru](mailto:lijuyi@yandex.ru)

**LI JIUYI**

**Moscow, Russian Federation**

Postgraduate at the Faculty of Musical Art, Moscow Pedagogical State University. Research interests: music education. Author of three published scientific works. E-mail address: [lijuyi@yandex.ru](mailto:lijuyi@yandex.ru)

# Опыт Китая по применению ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** Искусственный интеллект является одним из наиболее перспективных технологических инструментов в Китае, поддерживаемых государством. Сегодня данная технология применяется в сфере высшего музыкального образования. Выявлено, что искусственный интеллект в данной сфере выполняет множество функций от оценивания студенческих работ до формирования выборки рекомендуемых учебных материалов. Доказано, что рассматриваемая технология не может заменить педагога в силу ограниченности своих возможностей и недоверия, которое вызывает у людей искусства. Делается вывод о том, что возможности искусственного интеллекта позволяют преодолевать недостатки действующей образовательной модели высшего музыкального образования в Китае.

**Ключевые слова:** высшее музыкальное образование в Китае, традиционная модель обучения, технологии искусственного интеллекта.

**Для цитирования:** Ли Цзюи Опыт Китая по применению искусственного интеллекта в высшем музыкальном образовании // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 191–197. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.191

**Abstract.** Artificial intelligence is one of the most promising technological tools in China, supported by the state. Today, this technology is used in the field of higher music education. It has been revealed that artificial intelligence in this field performs many functions from evaluating student papers to forming a sample of recommended educational materials. It has been proven that the technology in question cannot replace a teacher due to its limited capabilities and the distrust it arouses among people of art. It is concluded that the capabilities of artificial intelligence make it possible to overcome the disadvantages of the current educational model of higher music education in China.

**Keywords:** higher music education in China, traditional learning model, artificial intelligence technologies.

**For citation:** Li Jiuyi China's Experience in Applying Artificial Intelligence in Higher Music Education. *Higher education today*. 2025. No. 3. P. 191–197. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.191



Московский педагогический государственный университет

**Введение.** В эпоху стремительного технологического развития искусственный интеллект (далее – ИИ) перестал быть теоретической концепцией будущего. Сегодня он является незаменимым многофункциональным инструментом, который используется в науке, искусстве, образовании и других сферах. Использование технологий ИИ в образовательной среде Китая привело к расширению возможных форматов обучения, диверсификации педагогических методов, изменению содержания образовательных программ и характера взаимоотношений между преподавателем и обучающимися [4]. В области музыкального образования технологии ИИ как вспомогательное средство в создании музыки и ее исполнении продемонстрировали безграничный потенциал для дальнейших преобразований. Использование подобных технологий вызывает бурные споры, но вместе с этим очевидно, что ИИ позволяет музыкальному образованию перейти от традиционной

модели обучения в классе к интерактивной персонализированной. Подобные преобразования крайне важны для образовательной системы современного Китая.

Сегодня ИИ является инструментом, который все чаще используется в рамках обучения музыке. Изучение его применения позволяет охарактеризовать современную китайскую модель подготовки профессиональных музыкантов. Динамичное развитие функционала ИИ и расширение влияния рассматриваемой технологии на сферу музыкального образования в Китайской Народной Республике (далее – КНР) в отсутствие комплексных исследований ее воздействия на данный сегмент системы образования определяет *актуальность* проводимого нами исследования.

*Цель исследования* – выявить характер трансформации высшего музыкального образования в Китае под воздействием распространения практики использования ИИ для образовательных целей.

Объект исследования – высшее музыкальное образование в Китае. Предмет исследования – применение технологии ИИ в рамках высшего музыкального образования в Китае.

В данной статье анализируются функциональные характеристики ИИ, уже используемые в высшем музыкальном образовании, то, как изучение музыки преобразилось в связи с данными нововведениями. С помощью применения метода критического анализа рассматриваются последствия привлечения подобных технологий в процесс формирования музыкальных компетенций студентов.

Для достижения поставленной цели рассмотрим ряд вопросов:

- этапы развития ИИ;
- недостатки «пассивного» обучения музыке в Китае;
- ИИ как инструмент организации образовательного процесса;
- ИИ как инструмент оценивания;
- ИИ как инструмент, используемый для повышения эффективности взаимодействия между студентами и педагогом: проблема ограниченной функциональности;
- ИИ как инструмент, позволяющий расширять форматы обучения музыке;
- ИИ как вспомогательный инструмент создания музыки: этический аспект.

**Этапы развития ИИ.** В 2016 году компьютерная программа AlphaGo победила чемпиона мира по го Ли Шиши. С этого момента вопросы, связанные с ИИ, стали популярной темой для общественного обсуждения. Связь между ИИ и различными сферами социальной жизни – от культуры и индустрии развлечений до экономики и медицины – становится все более тесной. Уникальные преимущества автоматизации, повышенной эффективности и высокой точности ИИ стали мощной движущей силой в процессе социального развития, благодаря чему данной технологии уделяется все больше внимания. В ус-

ловиях жесткой глобальной конкуренции страны рассматривают ИИ как важную часть процветания национальных экономик.

В 2017 году Государственный совет КНР опубликовал «План развития искусственного интеллекта нового поколения», в котором были предложены стратегические цели и ключевые задачи развития ИИ в Китае к 2030 году. В «Заключении Центрального комитета Коммунистической партии Китая и Государственного совета об углублении реформы образования и преподавания и всестороннем повышении качества общего образования», представленном общественности в 2019 году, предлагается «создать систему цифровых образовательных ресурсов, охватывающую все этапы и дисциплины общего образования» [8]. В 2024 году был опубликован «Общий план строительства сильного образовательного центра (2024–2035 годы)», который подразумевает развитие как общего, так и высшего образования на основе цифровизации процессов обучения и дальнейшего развития интеллектуальных обучающих систем (далее – ИОС). Таким образом правительство КНР последовательно поддерживает развитие ИИ в рамках реформирования системы подготовки талантливых специалистов.

**Недостатки «пассивного» обучения музыке в Китае.** В настоящее время возможности ИИ динамично расширяются. Являясь основной движущей силой так называемой «Четвертой промышленной революции», ИИ также влияет и на сферу образования. Однако преподавание музыки в Китае по-прежнему строится на основе традиционных педагогических методик. В результате большая часть музыкантов в Китае владеет необходимыми навыками, но их исполнение остается скованным и однообразным. Из-за чрезмерного акцента на технической составляющей обучающиеся играют механически. В процессе освоения об-

разовательных программ развитие творческих способностей игнорируется в погоне за безукоризненно точной техникой исполнения. Во многом это связано с тем, что высокая экзаменационная оценка по технике исполнения и остаточным теоретическим знаниям остается ключевым критерием оценивания эффективности обучения.

В образовательных организациях широко используется аудио- и видеозаписывающее оборудование, что помогает упростить запоминание содержания урока. Однако оно применяется в формате обучения, в рамках которого обучающиеся занимают пассивную позицию в процессе освоения музыкальных навыков. В результате, полагаясь лишь на профессиональные знания учителей, учащиеся часто не обладают возможностью выстраивать причинно-следственные связи между блоками теоретической и практической работы. В подобных условиях решение задачи в полной мере реализовать индивидуальную инициативу обучающихся представляется крайне трудным.

Важную роль в усвоении образовательной программы играют внеклассное повторение уже изученных тем и подготовка к предстоящим занятиям. Однако при отсутствии вдумчивого объяснения материала, сосредоточенного именно на достижении понимания, а не заучивании, самостоятельная механическая отработка пройденного может принести больше вреда, чем пользы. При этом в случае возникновения у обучающихся закономерных вопросов, для получения ответов им придется связаться сразу с несколькими узкопрофильными педагогами, которые могут обладать субъективными и не всегда однозначно верными трактовками.

Подобная модель обучения представляет собой наследование китайской традиции наставничества, когда знания передаются непосредственно от учителя к ученику. Однако в XXI веке условия обуче-

ния фундаментально изменились, потому эффективность подобного подхода к музыкальному образованию существенно снизилась. Поддержание интереса молодых китайцев к обучению сегодня больше не может быть достигнуто в рамках подобного формата.

**ИИ как инструмент организации образовательного процесса.** Основные принципы образования в КНР заключаются в проявлении взаимного уважения между учителем и учениками и в повышении качества и ценности жизни каждого отдельного человека [5]. Привлечение ИИ в организацию образовательного процесса должно осуществляться в строгом соответствии с данными принципами.

Интеграция ИИ в новые образовательные программы позволила одновременно развивать онлайн- и офлайн-обучение. Одной из ключевых проблем крупномасштабной среды онлайн-образования является отсутствие механизмов, которые могут обеспечивать объективный отбор и систематизацию учебных материалов. Практически неограниченные данные, представленные на интернет-площадках, могут не соответствовать нуждам конкретного студента. В связи с этим обучение в онлайн-формате может характеризоваться снижением эффективности раскрытия индивидуальных способностей обучающихся. Однако применение ИИ для систематизации учебных материалов в соответствии со знаниями и навыками отдельных студентов может позволить преодолеть эту проблему. В подобных условиях появляется возможность более полно раскрыть заложенный в обучающихся потенциал к освоению музыки. Такой способ предоставления теоретического и практического материала совпадает с концепцией зон актуального развития, предложенной Л.С. Выготским.

В сочетании с применением платформ онлайн-обучения, таких как Chaoxing Learning Pass или

China University MOOC, ИИ способен организовывать, классифицировать и анализировать сложные данные, создавать структурированную библиотеку ресурсов и помогать педагогам быстро находить вспомогательные материалы, необходимые для преподавания.

Таким образом, музыкальное образование в современном мире обогащается за счет внедрения в процесс обучения возможностей ИИ [6]. Интеграция технологий ИИ в процесс преподавания музыкальных дисциплин в учреждениях высшего образования также может повысить общую эффективность освоения учебного материала в долгосрочной перспективе, поскольку правильное использование данной технологии позволит избежать механического заучивания [7].

**ИИ как инструмент оценивания.** ИИ также обеспечивает осуществление мониторинга достижений студентов в режиме реального времени и сбор данных для последующего анализа их индивидуальных особенностей. Автоматизированный процесс подведения итогов и оценивания достигнутых по окончании урока результатов также максимизирует преимущества онлайн- и офлайн-образования и сокращает дистанцию между ними.

Выбор критериев оценивания часто становится предметом исследования в трудах об эффективности художественного образования. Традиционные стандарты оценивания обычно основаны на субъективном мнении преподавателей. Технология ИИ как вспомогательный инструмент педагога может оптимизировать систему оценивания с помощью беспристрастного анализа большого объема данных. Всесторонний анализ и создание подробных отчетов может помочь студентам выявить их сильные и слабые стороны, что впоследствии позволяет скорректировать индивидуальные планы обучения. ИИ также способен оце-

нивать эмоциональную составляющую исполнения и определять, соответствуют ли выраженные эмоции музыкальному произведению. Например, когда обучающиеся играют музыку на грустную тематику, технология ИИ может определить, насколько они эмоционально погружены, и выдвинуть рекомендации по совершенствованию художественного самовыражения. Разумеется, выводы ИИ не могут использоваться без критического анализа преподавателя.

Система оценивания на базе ИИ также может обеспечить педагогов комплексной обратной связью, в которой содержится анализ выявленных пробелов в обучении, тем самым помогая скорректировать образовательную стратегию и повысить качество обучения [11].

**ИИ как инструмент, используемый для повышения эффективности взаимодействия между студентами и педагогом: проблема ограниченной функциональности.** Обучение музыке – прежде всего эмоциональный процесс. ИИ не способен обеспечить психоэмоциональный контекст, также его алгоритмы не предназначены для рассмотрения этических аспектов изучения и создания музыки [9]. Несмотря на то, что ИИ становится мощным вспомогательным инструментом, он не способен выполнять роль педагога. Духовно-нравственное воспитание, а также мотивация студентов к дальнейшему профессиональному развитию остаются задачами, которые может решать только квалифицированный специалист.

Вместе с этим, благодаря технологии ИИ взаимодействие между преподавателями и обучающимися, а также между студентами стало более продуктивным. ИИ позволяет преодолеть языковой барьер, который снижает эффективность академических обменов, что является одной из наиболее труднопреодолимых проблем при обучении в КНР иностранных студентов. Например, ИИ может

использовать технологии обработки текстов, чтобы помочь обучающимся, не являющимся носителями китайского языка, переводить сложные материалы по теории музыки. В соответствии с упомянутым выше «Общим планом строительства сильного образовательного центра (2024–2035 годы)», КНР планирует расширять программы международных академических обменов. Следовательно, применение технологии ИИ в рамках высшего музыкального образования необходимо для достижения актуальных стратегических целей страны.

**ИИ как инструмент, позволяющий расширить форматы обучения музыке.** ИИ также влияет и на традиционные образовательные форматы, которые ранее ориентировались лишь на содержание отдельных учебных пособий и профессиональный выбор ответственного за класс педагога. В новых условиях обучение в офлайн-формате становится более персонализированным за счет перехода к гибридной модели, в рамках которой используются цифровые ресурсы. Такой учебный процесс является более увлекательным для обучающихся, поскольку благодаря ИИ расширяются потенциальные форматы освоения музыкальных дисциплин: подбирается и генерируется дополнительный аудиовизуальный материал, а также предоставляются новые каналы получения теоретической информации. Освоение теоретических блоков при использовании ИИ из деятельности по механическому запоминанию превращается в процесс, основанный на личном интересе и индивидуальном погружении в материал. В подобных условиях развивается креативность – основное личностное качество любого профессионального музыканта [2].

В частности, благодаря технологии виртуальной реальности (далее – VR), усовершенствованной с помощью ИИ, студенты могут участвовать в выступлениях вир-

туальных групп, руководить симфоническим оркестром в виртуальном концертном зале, получать другой аудиовизуальный опыт, который подстраивается под интересы конкретных обучающихся и позволяет сохранять высокий уровень вовлеченности в процесс обучения. Однако педагог должен регламентировать применение подобных технологий в рамках аудиторных занятий, чтобы не допустить рассеивания внимания студентов. Технология VR может быть использована как инструмент эмоциональной разгрузки, крайне необходимой в условиях высоких академических ожиданий от образовательных результатов студентов музыкальных направлений в КНР.

В процессе обучения для обеспечения его персонализации могут также использоваться текстовые боты, алгоритмы ответов которых определяются ИИ. Возможность «общения» с ИИ может быть использована для выполнения учебных заданий, а также для быстрого получения информации по теории музыки и обсуждения проведенной работы. ИИ может имитировать стиль преподавания профессиональных преподавателей, тем самым помогая студентам глубже изучить музыкальное искусство. На платформах онлайн-обучения могут создаваться виртуальные учебные сообщества, которые поощряют обучающихся к сотрудничеству друг с другом в рамках углубленной работы по освоению образовательной программы. Подобный лично ориентированный подход предполагает, что студенты являются субъектом познания, и потому их уникальные нужды, интересы и предпочтения должны рассматриваться как факторы, определяющие характер обучения [3].

**ИИ как вспомогательный инструмент создания музыки: этический аспект.** В эпоху Интернета всесторонняя интеграция технологии ИИ и музыкального искусства породила множество новых ин-

струментов, которые предоставляют широкие образовательные возможности [10]. Рассмотрим программы, работающие на основе ИИ-технологий и используемые в современном музыкальном образовании КНР.

*IZotope* – программа для микширования, использует передовые алгоритмы ИИ для автоматической настройки звуковой дорожки. Преподаватели сегодня используют данный инструмент, чтобы продемонстрировать студентам принципы и приемы микширования. Благодаря практической работе обучающиеся могут лучше понять процесс «смешивания» музыкальных композиций и эффективно совершенствовать свои практические навыки.

*ACEstudio* использует возможности ИИ для обработки голоса. На курсе создания музыки студенты могут использовать данную программу, чтобы опробовать различные стили пения и языковые сочетания, преодолев тем самым многие ограничения традиционного формата записи вокала.

*Suno music* генерирует музыку различных жанров на основе промптов пользователя. Обучающиеся могут использовать данную программу в качестве источника вдохновения, но не как инструмент для непосредственного разрешения поставленных перед ними образовательных задач.

Несмотря на возможности, предоставляемые подобными программами, и их широкое распространение, ни в КНР, ни в других странах мира пока не было сформулировано единого мнения об этичности и правомерности использования ИИ в процессе обучения искусству. Китайские педагоги в целом склоняются к выводу о том, что функциональность ИИ позволяет в определенной мере применять подобные технологии в рамках учебной аудитории. Но отдельные специалисты все еще не рекомендуют своим студентам прибегать к подобным инструмен-

там, поскольку использование автоматизированной генерации музыки приводит к размыванию понятия «авторские права» [12].

Однако, основываясь на актуальных для образовательной среды КНР тенденциях, мы можем утверждать, что подобные этические вопросы будут разрешаться с помощью внесения необходимых изменений в законодательство. Например, официальное определение сгенерированной ИИ музыки в качестве учебного материала, который не несет в себе художественной ценности и не может быть использован в коммерческих целях, позволит применять данные и подобные им программы в процессе освоения музыкальных дисциплин таким образом, который не будет разрушительным для искусства как результата человеческого труда. Дальнейшее применение подобных программ обработки, микширования и генерации аудиозаписей в рамках обучения музыке также обуславливается недостаточным финансированием образовательных учреждений в провинциях КНР, которые не могут позволить себе дорогостоящее музыкальное оборудование [1].

**Заключение.** Применение ИИ сегодня активно продвигается законодательными решениями, принимаемыми правительством КНР. Модель высшего образования в Китае подразумевает высокую академическую нагрузку на студентов, которые должны в установленные сроки осваивать значительный объемный теоретического и практического материала. Также в качестве стратегической цели рассматривается расширение практики международных обменов в академической среде. Данные факторы обуславливают комплексную трансформацию высшего музыкального образования в Китае, в результате которой ИИ начинает применяться для решения следующих образовательных задач:

- упрощение подбора и систематизации образовательных материа-

лов в соответствии с индивидуальными планами обучения;

- преодоление языкового барьера иностранными студентами;
- расширение спектра форматов обучения, которые позволяют снизить психоэмоциональную нагрузку на студентов, свойственную образовательным учреждениям Китая, и обеспечивают более эф-

фективное взаимодействие между обучающимися и педагогом;

- компенсация отсутствия дорогостоящего оборудования путем использования программ, работающих на основе ИИ для обработки, микширования и генерации музыки, что позволяет расширить возможности высших образовательных учреждений в провинциях КНР.

Выявление характера трансформации высшего музыкального образования в Китае под воздействием распространения практики использования ИИ для образовательных целей позволяет увидеть перспективы развития данной системы, а также определить направления дальнейших исследований возможностей применения новых технологий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мэнлун Ли, Бенчюу Цинь, Яцзин Бай История и реальность «китайской модели» // *Historia provinciae* – журнал региональной истории. 2023 Т. 7, № 2 С. 527–575.
2. Шамаева Р.М. Факторы формирования профессиональной компетентности студентов-музыкантов // *Вестник культуры и искусства*. № 1 (37). 2014. С. 133–138.
3. Якиманская И.С. Разработка и технологии личностно-ориентированного обучения // *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
4. 张姝. 人工智能在音乐教育领|的应用现状与优化策略[J]. 芜湖职业技术学院学报, 2024, 26(02):80–82 [Чжан Шу Стратегия оптимизации использования искусственного интеллекта в области музыкального образования // *Журнал профессионально-технического колледжа Уху*. 2024. № 26 (02). С. 80–82]. (на китайском языке).
5. 刘兵、刘咏莲. 人工智能时代“以人为本”的音乐教育应然走向探究[J]. 中国音乐教育, 2024, (01):18–23 [Лю Бин, Лю Юнлян Исследование индивидуального подхода к изучению музыки в эпоху искусственного интеллекта // *Китайское музыкальное образование*. 2024. № 1. С. 18–23]. (на китайском языке).
6. 王欣. 人工智能驱动音乐教育变革之思[J]. 南京艺术学院学报(音乐与表演), 2022 (6):193–197 [Ван Синь Размышления о трансформации музыкального образования с помощью искусственного интеллекта // *Журнал Нанкинской академии искусств (музыка и перформанс)*. 2022. № 6. С. 193–197]. (на китайском языке).
7. 沈洁. 基于人工智能技术的高校音乐教学创新研究[J]. 食品研究与开发, 2021 (20):3–7 [Шэнь Цзе Исследование инноваций в преподавании музыки в колледжах и университетах на основе технологии искусственного интеллекта // *Исследования и разработки в области пищевых продуктов*. 2021. № 20. С. 3–7]. (на китайском языке).
8. 徐文馨. 人工智能技术下小学音乐教学优化策略[J]. 科学咨询(教育科研), 2022, (12):161–163 [Сюй Вэньсинь Стратегия оптимизации преподавания музыки в начальной школе с использованием технологии искусственного интеллекта // *Научное консультирование (образование и научные исследования)*. 2022. № 12. С. 161–163]. (на китайском языке).
9. 谢燕慧. 信息时代下的智慧音乐教与学[M]. 上海: 上海文汇出版社, 2022 [Се Яньхуэй Обучение музыке в информационную эпоху. Шанхай: Шанхайское издательство Вэньхуэй, 2022]. (на китайском языке).
10. 赵晓雨, 沈力玮. 弦外之音: 对 AI 技术与音乐创作的探索与思考 [J]. 艺术评论, 2025 (1): 40–53 [Чжао Сяю, Шэнь Ливэй The Sound of Strings: исследование и размышления о технологиях искусственного интеллекта и создании музыки // *Художественное обозрение*. 2025. № 1. С. 40–53]. (на китайском языке).
11. 孙晓焯. AIGC 赋能高校音乐创造性协作课堂构建的多模态框架研究 [J]. 中国大学教学, 2025 (Z1): 28–34. [Сунь Сяоэ Исследование мультимодальной структуры AIGC, позволяющей создавать классы для совместного музыкального творчества в колледжах и университетах // *Преподавание в китайских университетах*. 2025. № 1. С. 28–34]. (на китайском языке).
12. 张倚龄. 数字音乐产业趋势及发展模式 [J]. 山西财经大学学报, 2024, 46 (S2): 92–94 [Чжан Ицзюнь Тенденции и модели развития цифровой музыкальной индустрии // *Журнал Университета финансов и экономики Шаньси*. 2024. № 46 (2). С. 92–94]. (на китайском языке).

## REFERENCES

1. Menlun Li, Benchuyu Cin, Yaczzin Baj Istoriya i real'nost' "kitajskoj modeli" [The History and Reality of the "Chinese Model"]. *Historia provinciae – Journal of Regional History*. 2023 Vol. 7, No. 2 P. 527–575. (in Russian).
2. Shamaeva R.M. Faktory formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov-muzyk'antov [Factors in the Formation of Professional Competence among Music Students]. *Bulletin of Culture and Art*. No. 1 (37). 2014. P. 133–138. (in Russian).
3. Yakimanskaya I.S. Razrabotka i tehnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Development and Technologies of Person-Centered Learning]. *Questions of psychology*. 1995. No. 2. P. 31–42]. (in Russian).
4. 张姝. 人工智能在音乐教育领|的应用现状与优化策略[J]. 芜湖职业技术学院学报, 2024, 26(02):80–82 [Chzhan Shu. A strategy for optimizing the use of artificial intelligence in music education. *Journal of the Ukhu Vocational College*. 2024. No. 26 (02). P. 80–82]. (in Chinese).
5. 刘兵、刘咏莲. 人工智能时代“以人为本”的音乐教育应然走向探究[J]. 中国音乐教育, 2024, (01):18–23 [Lyu Bin, Lyu Yunlyan. A study of an individual approach to music learning in the era of artificial intelligence. *Chinese Music Education*. 2024. No. 1. P. 18–23]. (in Chinese).

6. 王欣. 人工智能驱动音乐教育变革之思[J]. 南京艺术学院学报(音乐与表演), 2022(6):193-197 [Van Sin Reflections on the transformation of music education using artificial intelligence. *Journal of the Nanjing Academy of Arts (Music and Performance)*. 2022. No. 6. P. 193-197]. (in Chinese).
7. 沈洁. 基于人工智能技术的高校音乐教学创新研究[J]. 食品研究与开发, 2021(20) [Shen Czze Research on innovations in music teaching in colleges and universities based on artificial intelligence technology. *Food research and development*. 2021. No. 20. P. 3-7]. (in Chinese).
8. 徐文馨. 人工智能技术下小学音乐教学优化策略[J]. 科学咨询(教育科研), 2022, (12):161-163 [Syuj Vensin A strategy for optimizing music teaching in elementary schools using artificial intelligence technology. *Scientific consulting (education and research)*. 2022. No. 12. P. 161-163]. (in Chinese).
9. 谢燕慧. 信息时代下的智慧音乐教与学[M]. 上海: 上海文汇出版社, 2022 [Se Yanxuej Learning music in the information age - Shanghai: Shanghai Wenhui Publishing House, 2022]. (in Chinese).
10. 赵晓雨, 沈力玮. 弦外之音: 对 AI 技术与音乐创作的探索与思考 [J]. 艺术评论, 2025(1): 40-53 [Chzhao Syaoyu, Shen Livej The Sound of Strings: Research and Reflection on Artificial Intelligence and Music Creation. *Art review*. 2025. No. 1. P. 40-53]. (in Chinese).
11. 孙晓焯. AIGC 赋能高校音乐创造性协作课堂构建的多模态框架研究 [J]. 中国大学教学, 2025(Z1): 28-34 [Sun Syaoc Research on the multimodal structure of AIGC, which allows for the creation of classes for collaborative music creation in colleges and universities. *Teaching at Chinese universities*. 2025. No. 1. P. 28-34]. (in Chinese).
12. 张倚龄. 数字音乐产业趋势及发展模式 [J]. 山西财经大学学报, 2024, 46(S2): 92-94 [Chzhan Icczyyun Trends and Models of the Digital Music Industry. *Journal of Shanxi University of Finance and Economics*. 2024. No. 46(2). P. 92-94]. (in Chinese).

Поступила в редакцию: 11.08.2025

Поступила после рецензирования: 16.09.2025

Поступила к публикации: 01.10.2025

Received: 11.08.2025

Revised: 16.09.2025

Accepted: 01.10.2025

*Тун Сяоцин,*

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*



**ТУН СЯОЦИН**

**Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: сравнительная педагогика, педагогическое образование, реформа образования. Электронная почта: 1042245054@pfur.ru

**TONG XIAOQING**

**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: comparative pedagogy, teacher education, education reform. E-mail address: 1042245054@pfur.ru

## Институциональные особенности систем аккредитации программ педагогического образования в Китае и России

**Аннотация.** Цель данной работы заключается в выявлении институциональных особенностей систем аккредитации программ педагогического образования в Китае и России посредством сравнительного анализа их нормативных основ, критериев и процедур. Результатом этой работы является выработка практических рекомендаций по их совершенствованию. Рассмотрено, каким образом интеграция китайских и российских систем оценки качества подготовки будущих учителей может разрешить противоречие между соблюдением федеральных образовательных стандартов и принципом академической автономии вузов. Сделан вывод о том, что оптимальная система оценки должна интегрировать единые стандарты качества, механизмы многостороннего взаимодействия и постоянного мониторинга, что обеспечит поэтапное совершенствование профессиональной подготовки будущих педагогов при сохранении академической автономии вузов.

**Ключевые слова:** системы оценки качества педагогического образования Китая и России, подготовка учителей в вузе, аккредитация образовательных программ, реформа педагогического образования.

**Для цитирования:** Тун Сяоцин Институциональные особенности систем аккредитации программ педагогического образования в Китае и России // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 198–205. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.198

**Abstract.** The purpose of this work is to identify the institutional features of the accreditation systems of teacher education programs in China and Russia through a comparative analysis of their regulatory frameworks, criteria and procedures. The result of this work is the development of practical recommendations for their improvement. The article considers how the integration of Chinese and Russian quality assessment systems for future teachers can resolve the contradiction between compliance with federal educational standards and the principle of academic autonomy of universities. It is concluded that an optimal assessment system should integrate uniform quality standards, mechanisms for multilateral cooperation and continuous monitoring, which will ensure the gradual improvement of the professional training of future teachers while maintaining the academic autonomy of universities.

**Keywords:** quality assessment systems of teacher education in China and Russia, teacher training in higher education institutions, accreditation of educational programs, reform of teacher education.

**For citation:** Tong Xiaoqing Institutional Characteristics of Teacher Education Program Accreditation Systems in China and Russia. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 198–205. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.198

**Введение.** Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска научно обоснованных подходов к оценке подготовки будущих учителей в условиях вызовов глобального образовательного пространства. В России и Китае в качестве ключевого механизма такой оценки рассматривается аккредитация педагогических программ. Это положение подтверждается такими документами, как «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1688-р) и «Положение о реализации аккредитации программ подготовки учителей в высших учебных заведениях» (Министерство образования Китайской Народной Республики, далее – КНР).

В рамках исполнения требований данных документов ведется активный поиск оптимальных моделей оценки качества педагогического образования. Вместе с этим, активизация процессов цифровизации, интеграция в глобальное образовательное пространство, прохождение вузами оценочных процедур в рамках рейтингов университетов и необходимость адаптации к постпандемическим реалиям определяют важность решения задач повышения эффективности самих систем аккредитации. Сравнительное исследование систем аккредитации двух стран призвано способствовать углублению понимания теоретических аспектов их построения и функционирования, выбору практического инструментария для модернизации механизмов оценки качества педагогического образования.

Научные работы (Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Чжу Сяомань, М.Х. Михеев, Мэй Ханьчэ, Цзян Цзюнь), посвященные данной тематике, преимущественно ограничиваются макросравнением систем педагогического образования двух стран, тогда как институци-



Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы

ональные аспекты оценочных механизмов остаются недостаточно изученными. Китайская система, делающая акцент на внешней оценке путем аккредитации программ подготовки учителей под руководством Министерства образования, и российская модель, сочетающая внутреннюю (вузовская) и внешнюю (государственная и профессионально-общественная) оценки, демонстрируют различные институциональные стратегии в поиске оптимального баланса. Чрезмерная централизация оценки может приводить к формализации данного процесса, тогда как избыточная децентрализация создает риск снижения доверия к результатам оценивания.

Цель исследования заключается в выявлении институциональных особенностей систем аккредитации программ педагогического образования в Китае и России посредством сравнительного анализа их нормативных основ, критериев и процедур.

В исследовании применяется сравнительно-аналитический подход, основанный на следующих методах: анализ нормативных документов Китая и России в сфере педагогического образования; компаративный метод для выяв-

ления институциональных различий и общих черт систем оценки; анализ практик оценки (китайская трехуровневая система аккредитации и российская смешанная модель).

Источниковую базу исследования составили государственные стандарты, отчеты об аккредитации и научные публикации за период с 2015 по 2024 год.

Научная новизна исследования состоит в проведении первого комплексного сравнительного анализа систем оценки качества подготовки будущих педагогов в Китае и России, а также в обосновании возможности взаимного заимствования наиболее эффективных элементов этих систем.

**Обзор литературы.** Оценочная деятельность в педагогике не является ценностно-нейтральным механистическим процессом – она всегда содержит явные или скрытые аксиологические основания [11]. Исходя из этого положения, зарубежные теории оценивания будущих педагогов эволюционировали от чрезмерного акцента на «компетентностном подходе» и «эффективности» к фокусу на «социальной справедливости» и «культурном многообразии» [9]. В данном контексте многие страны Европы

и Америки начали применять «теорию оценки четвертого поколения» (Fourth Generation Evaluation). Данная теория, основанная на методологии конструкционистского исследования, предполагает организацию оценочного процесса вокруг утверждений, интересов и противоречий ключевых заинтересованных сторон, формируя тем самым целостную систему оценки [7]. Концепция «оценивания обучения» (assessment of learning) постепенно замещается парадигмой «оценивания для обучения» (assessment for learning). В рамках новой парадигмы перформативное и аутентичное оценивание, контекстуальная оценка направлены на профессиональное становление педагогов, обеспечивая комплексный анализ профессионального развития студентов педагогических специальностей [8]. Эти подходы получают все большее распространение в международной практике.

Смена теоретических оснований оценивания связана с утратой доминирования «подтвержденных (одобренных) учителем знаний» (teacher-proof knowledge), продуцируемых академическими экспертами [6]. Вместо этого неявное знание, индивидуальный опыт и практико-ориентированные представления педагогов становятся новыми точками роста для систем оценки. При всей эвристической ценности таких международных исследовательских трендов, как «оценивание четвертого поколения» и «оценивание для обучения», следует признать, что эффективность оценочной парадигмы детерминирована национальным контекстом – архитектурой государственного управления, культурно-историческими традициями и институциональной логикой развития.

Как отмечено в российском документе «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», сохраняются проблемы, препятствующие обеспечению повы-

шения результативности данного процесса. Это, в частности, дисбаланс в условиях подготовки педагогов в разных образовательных организациях и отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества [5].

В работах российских ученых рассматриваются различные аспекты оценки качества подготовки учителей, что представляет значительный интерес для исследования, направленного на оптимизацию оценочных механизмов. Анализ зарубежных практик оценки квалификации учителей, в частности, профессиональных стандартов Соединенных Штатов Америки (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) и Австралии (Australian Professional Standards for Teachers – APST), проведенный А.А. Марголис, позволил автору составить систематизированную типологию систем оценивания, выявить сопоставимые критерии оценки педагогических программ. М.А. Головчиным предположен алгоритм расчета интегрального индекса для количественной оценки эффективности внедряемых механизмов.

**Сопоставление систем аккредитации программ подготовки будущих учителей Китая и России.** Студенты педагогических направлений подготовки формируют основной кадровый состав школ. В Китае комплексная реформа педагогического образования осуществляется путем внедрения системы аккредитации программ подготовки учителей, основанной на концепции образования – «нравственное воспитание как основа формирования личности». Являясь структурным элементом системы обеспечения качества высшего образования, данная система направлена на подтверждение соответствия знаний, компетенций и профессиональных качеств выпускников установленным стандартным требованиям на момент завершения обучения [2]. Ключевые аспек-

ты профессиональной подготовки, подлежащие оценке: соблюдение профессионально-этических норм; владение методиками преподавания; компетентность в воспитательной деятельности; способность к профессиональному саморазвитию.

В ноябре 2017 года Министерство образования Китая утвердило Положение об аккредитации программ подготовки учителей в высших учебных заведениях (далее – Положение). Данный нормативный акт был разработан на основе государственных законов в области образования, профессиональных стандартов педагогов и государственных стандартов образовательных программ педагогической подготовки [3]. В положении закреплена трехуровневая система аккредитационных стандартов, охватывающая три направления подготовки: учителей средней и начальной школы, воспитателей дошкольных учреждений. Дальнейшее развитие данной системы произошло в 2019 году, когда Министерство образования КНР опубликовало «Стандарты аккредитации программ профессионально-технического педагогического образования» и «Стандарты аккредитации программ специального образования». Эти документы завершили формирование единой трехуровневой системы аккредитационных стандартов для пяти типов программ педагогической подготовки.

Организация аккредитации и реализация данной процедуры обеспечиваются следующими институциональными структурами: органы управления образованием (образовательные ведомства), учреждения, осуществляющие оценку качества образования, экспертные советы по аккредитации. Первый уровень аккредитации проверяет соблюдение базовых требований к организации образовательного процесса по педагогическим специальностям. Он реализуется в режиме

реального времени с использованием специализированных онлайн-платформ, осуществляющих сбор данных и анализ ключевых показателей деятельности образовательных организаций. Второй и третий уровни аккредитации представляют собой подтверждение соответствия педагогической подготовки стандартам на основе критериев «удовлетворительного» и «превосходного» качества. Для этих уровней применяется процедура очной экспертной оценки с выездом комиссии в образовательное учреждение. Процесс аккредитации включает семь последовательных этапов: подача заявки и ее рассмотрение, самообследование организации, экспертиза представленных материалов, очная проверка на месте, обсуждение выводов, утверждение заключения и работа по устранению выявленных недостатков.

Экспертная группа проводит всестороннее оценивание программы на основании анализа самоотчета организации и данных, используя следующие методы:

- углубленные интервью с участниками образовательного процесса;

- посещение учебных занятий с последующим анализом;
- инспекционные визиты в подразделение вуза;
- изучение документов;
- коллегиальное обсуждение результатов проверки и формирование заключения членами экспертной комиссии.

Особое внимание экспертной комиссией уделяется анализу профессиональной деятельности выпускников, их компетентности в вопросах обучения и воспитания подрастающего поколения. На основании комплексного исследования эксперты формулируют заключение о степени соответствия рассматриваемой образовательной программы установленным стандартам аккредитации. Детализированные показатели и структурные элементы системы аккредитации представлены в Таблицах 1 и 2.

Общими для всех уровней аккредитации являются: охват всех специальностей (подготовка педагогов для среднего, начального, дошкольного, профессионально-технического и специального образования); реализация принципа «соответствие стандартам –

повышение уровня – достижение уровня превосходства; применение системы обеспечения качества образования, ориентированная на результат.

Согласно официальным данным Министерства образования КНР, в период с 2019 по 2024 год 38 образовательных программ в 10 ведущих педагогических университетах страны успешно прошли аккредитацию третьего уровня. Выпускники этих программ получают право сдавать квалификационные экзамены на получение звания учителя начальной и средней школы непосредственно в своих университетах, уполномоченных самостоятельно организовывать письменные тестирования и профессиональные собеседования.

Таким образом, ключевыми особенностями системы аккредитации программ подготовки учителей в Китае являются:

- применение трехэтапной модели, сочетающей мониторинг выполнения количественных показателей и качественную оценку, связанную с ориентацией на передовые образовательные стандарты;

Таблица 1

Система аккредитации программ подготовки учителей в Китае\*

Уровни аккредитации	Описание процедур	Критерии оценки
1	Мониторинг соответствия базовым требованиям	15 ключевых (преимущественно количественных) показателей мониторинга, отражают соответствие программ базовым требованиям стандарта
2	Сертификация соответствия педагогических специальностей установленным стандартам качества образования («стандарт соответствия» или «проходной стандарт»)	<b>4 аспекта требований к выпускникам</b> 1. Профессиональная этика. 2. Методическая подготовка. 3. Воспитательная работа. 4. Профессиональное развитие.
3	Аккредитация на уровень «превосходства». Сертификация соответствия педагогических специальностей высшим (передовым) стандартам качества образования («стандарт превосходства»)	<b>8 основных показателей</b> 1. Цели подготовки. 2. Требования к выпускникам. 3. Учебные программы. 4. Практическая подготовка. 5. Преподавательский состав. 6. Ресурсное обеспечение. 7. Контроль качества образования. 8. Развитие студентов

\* Источник: [3].

## Критерии 1 уровня на примере аккредитации программ среднего образования\*

Объект аккредитации	№	Показатель мониторинга	Референтное значение
Учебная программа и преподавание	1	Зачетные единицы (далее – з.е.) по педагогическим дисциплинам	Обязательные $\geq 10$ з.е. Всего $\geq 14$ з.е.
	2	Доля з.е. по гуманитарным и естественно-научным дисциплинам	$\geq 10$ % от общего объема
	3	Доля з.е. по профильным дисциплинам	$\geq 50$ % от общего объема
Сотрудничества и практика	4	Продолжительность педагогической практики	$\geq 18$ недель
	5	Соотношение практикантов и баз практики	$\leq 20:1$
Преподавательский состав	6	Соотношение студентов и преподавателей	$\leq 18:1$
	7	Наличие преподавателей методики предметного обучения	Обязательно
	8	Доля преподавателей с ученым званием	$\geq$ средний уровень вуза
	9	Доля преподавателей с учеными степенями	$\geq 60$ %
	10	Доля учителей-практиков из школ в составе преподавателей	$\geq 20$ %
Ресурсное обеспечение	11	Доля расходов на преподавание в бюджете	$\geq 13$ % от общего финансирования
	12	Расходы на обучение в расчете на студента	$\geq$ средний уровень по вузу
	13	Расходы на педагогическую практику в расчете на студента	$\geq$ средний уровень по вузу
	14	Количество печатных учебных пособий на студента	$\geq 30$ экземпляров учебный материал по предметам средней школы $\geq 1$ комплекта на 6 практикантов
	15	Лаборатории: микропреподавания (microteaching); формирования языковых компетенций; формирования навыков письма; учебно-методические лаборатории по предметам	Обязательно

\* Источник: [3].

- реализация концептуальных принципов аккредитации, принципиально меняющих парадигму подготовки педагогов: ориентация на студента; образование, основанное на результатах и непрерывное улучшение качества;
- осуществление перехода от традиционной оценки ресурсного обеспечения к комплексному анализу эффективности образовательного процесса;
- постановка акцента на переходе от традиционной модели, ориентированной на «преподавание», к новой, нацеленной на «обучение», что требует соблюдения закономерностей профессионального становления студентов педаго-

гических специальностей, а также концентрации образовательных ресурсов при организации учебной деятельности на достижении образовательных результатов и личностном развитии будущих педагогов.

Данная система создает институциональные предпосылки для поэтапного развития педагогического образования от базового соответствия государственным требованиям до уровня профессионального совершенства.

В условиях современной трансформации системы подготовки педагогических кадров Россия последовательно модернизирует подходы к оценке качества высшего

педагогического образования в соответствии с требованиями государственных стандартов. На смену традиционным методам контроля приходит комплексная система оценивания, интегрирующая три взаимосвязанных компонента: текущий мониторинг успеваемости, экспериментальные модели комплексной оценки результатов обучения студентов и государственные аттестационные процедуры. Особое внимание уделяется мониторингу предметных достижений и результатов освоения образовательных программ.

Ключевой особенностью российской системы контроля качества подготовки обучающихся яв-

ляется опора на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО), служащие одновременно законодательной базой и концептуальным ориентиром для организации образовательного процесса. ФГОС ВО устанавливают три взаимосвязанных группы обязательных требований: к структуре образовательных программ (соотношение обязательной и вариативной частей, а также их объем), условиям их реализации (кадровым, финансовым, материально-техническим и иным ресурсным аспектам) и результатам освоения программ [4]. Таким образом, формируется целостная система нор-

мативного обеспечения качества образования (см. Таблицу 3).

Российская система сочетает внешнюю и внутреннюю оценки обеспечения качества педагогического образования, создавая тем самым модель взаимодействия между государством, вузами и рынком труда. Система требует строгого соответствия образовательной деятельности вузов нормам ФГОС ВО, включая процедуры аккредитации, аттестации и лицензирования. С другой стороны, что не менее важно, подготовка будущих педагогов должна отвечать запросам современного рынка труда [10]. Именно на этом фундаменте педагогические университе-

ты России выстраивают свои внутренние системы оценки качества образования, охватывающие четыре взаимосвязанных процесса: планирование, обеспечение и повышения качества, а также управление им [1]. Например, отчет о результатах самообследования, подготовленный Российским государственным педагогическим университетом в рамках внутренней оценки, включает следующие элементы: оценка научно-образовательной деятельности университета, системы управления, содержания и качества подготовки обучающихся, организации учебного процесса, востребованность выпускников, качество кадрового,

Таблица 3

## Требования ФГОС ВО по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» \*

Категория требований	Основные положения	Конкретные параметры из документа
Требования к структуре программы	Обязательная ( $\geq 70\%$ ) и вариативная части. Блочная организация (дисциплины, практика, государственная итоговая аттестация, далее – ГИА). Учет примерных образовательных программ	<b>Объем программы:</b> 240 з.е. <b>Блок 1 (Дисциплины):</b> $\geq 120$ з.е. <b>Блок 2 (Практика):</b> $\geq 60$ з.е. <b>Блок 3 (ГИА):</b> $\geq 9$ з.е.
	Включение обязательных дисциплин (философия, история, безопасность жизнедеятельности, физкультура). Гибкость в выборе типов практик	Физкультура: 2 з.е. + 328 академических часов (не входит в общий объем). Практики: 6 типов (например, педагогическая, научно-исследовательская)
Требования к условиям реализации	<b>1. Материально-технические</b> Обеспечение аудиторий и электронной среды. Доступ к профессиональным базам данных. Условия для лиц с ограниченными возможностями здоровья	Библиотечный фонд: $\geq 0.25$ экземпляра на студента. Электронная среда: обязательный доступ к учебным планам и портфолио
	<b>2. Кадровые</b> Квалификация преподавателей. Доля практиков и ученых	$\geq 70\%$ преподавателей ведут научную работу; $\geq 10\%$ – практики с опытом работы $\geq 3$ лет; $\geq 65\%$ – с учеными степенями (званиями)
	<b>3. Финансовые</b> Соответствие базовым нормативам затрат	Финансирование $\geq$ нормативов Минобрнауки
	<b>4. Оценочные механизмы</b> Внутренний и внешний контроль качества	<b>Система оценки</b> Внутренняя: участие работодателей, студентов и др. в оценке. Внешняя: госаккредитация и профессионально-общественная аккредитация (организация принимает участие на добровольной основе)
Требования к результатам освоения программы	Формирование универсальных (далее – УК), общепрофессиональных (далее – ОК) и профессиональных (далее – ПК) компетенций. Ориентация на рынок труда	<b>Примеры компетенций</b> УК-1: Системное мышление. ОПК-3: Работа с обучающимися с особыми потребностями. ПК: определяются вузом на основе профстандартов

\* Источник: [4].

учебно-методического, библиотечно-информационного обеспечения, материально-технической базы, функционирование внутренней системы оценки качества образования, а также анализ показателей деятельности университета.

**Заключение.** Рассмотрение процессов и критериев оценки качества подготовки учителей в Китае и России позволяет выявить характерные особенности систем оценивания двух стран.

В организационно-нормативной сфере наблюдаются принципиальные различия. Китайская система основана на специализированной трехуровневой аккредитации педагогических специальностей с жесткими количественными критериями (нормативы по объему зачетных единиц, продолжительности практики и соотношению числа студентов и преподавателей). Российская модель опирается на единые ФГОС ВО как законодательную базу, предоставляя вузам значительную автономию – например, в разработке вариативной части образовательной программы, составляющей 30 % от ее общего объема.

При общности регулируемых элементов образовательного процесса (содержание программ, организация практики, состав преподавательских кадров) системы аккредитации двух стран демонстрируют разную степень нормативной регламентации. Китайская система устанавливает четкие нормативы для различных типов программ (подготовка учителей начального, среднего и дошкольного образования) с фиксированными требованиями, такими как минимальный объем педагогических дисциплин (от 14 зачетных единиц). Российская практика, напротив, ориентирована на гибкость, достигаемую за счет модульного принципа построения программ и вариативности видов практической подготовки.

Технологическая инфраструктура подготовки педагогов имеет выра-

женную национальную специфику. Согласно стандартам, принятым в Китае, обязательным условием прохождения аккредитации является наличие специализированных учебных лабораторий (микропреподавание, каллиграфия и др.). Российская система делает упор на цифровизацию образовательной среды, требуя: повсеместного внедрения электронных образовательных платформ с удаленным доступом; разработки адаптивных технологий для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Формирование эффективной системы оценки качества подготовки будущих педагогов требует синтеза лучших практик Китая и России при сохранении баланса между унификацией стандартов и необходимой гибкостью образовательного процесса. В данном контексте представляются целесообразными приводимые ниже меры.

В КНР разработать единые федеральные образовательные стандарты (по аналогии с ФГОС ВО, принятыми в России), устанавливающие базовые требования к подготовке педагогов, включая профессиональную этику, обязательный объем педагогических дисциплин, продолжительность практики и др. Параллельно целесообразно внедрить трехуровневую систему аккредитации («базовый уровень», «повышенный уровень», «передовой уровень»), что создаст действенные стимулы для постоянного совершенствования образовательных программ в педагогических вузах.

При разработке системы управления педагогическим образованием в Китае следует уделить внимание балансу между централизованным руководством и академической автономией вузов. Необходимо сохранить за федеральными органами управления образованием полномочия по разработке базовых стандартов, обеспечивающих единство образовательного пространства страны. Вместе с этим, следует предоставить вузам ака-

демическую свободу в формировании вариативной части образовательных программ (30–40 % от их общего объема) и выборе форм организации педагогической практики. Это позволит лучше учитывать региональную специфику и современные вызовы в сфере образования.

Ядром системы оценки должен стать механизм многостороннего участия, сочетающий государственную аккредитацию с привлечением профессионального сообщества к процедурам оценивания. Наряду с традиционными формами государственного контроля необходимо активно вовлекать в процесс оценивания представителей педагогических ассоциаций, администраций школ и других заинтересованных сторон. Такой подход позволит создать действенную систему гарантий качества педагогического образования.

Особую значимость приобретает разработка системы мониторинга профессионального становления выпускников. Регулярный сбор данных путем анкетирования работодателей, анализа отзывов выпускников и их карьерных траекторий должны стать основой для постоянного совершенствования образовательных программ. Это создаст устойчивый цикл «оценка – корректировка – развитие», обеспечивающий динамичное обновление содержания педагогического образования.

Эффективная система оценки качества подготовки педагогов представляет собой органичное сочетание единых стандартов и вариативных компонентов, процессуального контроля и оценки результатов, нормативных требований и академических свобод. Грамотное проектирование оценочных показателей, рациональное распределение полномочий и использование современных инструментов оценки позволят вывести подготовку педагогических кадров на качественно новый уровень.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Глебова Л.Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012. 368 с.
2. Джанг Ксяоджинг Подготовка учителей в Китае в контексте профессиональной аккредитации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 75–80. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-1-0563
3. Положение о реализации аккредитации программ подготовки учителей в высших учебных заведениях (2017 г.) / Официальный сайт Министерства образования Китайской Народной Республики. URL: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html) (дата обращения: 16.07.2025).
4. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» / fgos.ru. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 16.07.2025).
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» / Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (дата обращения: 16.07.2025).
6. Capper C.A. Organizational theory for equity and diversity: Leading integrated, socially just education. New York: Routledge, 2018. 256 p.
7. Carless D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 23, No. 2. P. 143–153. DOI: 10.1177/1469787420945845
8. Dowdle M.W. Public accountability: Conceptual, historical and epistemic mappings. *Regulatory theory: Foundations and applications*. Canberra: ANU Press, 2017. P. 197–215.
9. William D. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. 200 p.
10. 李兵, 吴宗劲, 黄嘉莉. 俄罗斯教师评价制度探析. *现代教育管理*. 2020(11) [Ли Бин, У Цзунцзинь, Хуан Цзяли Обзор системы оценки учителей в России // Современное управление образованием. 2020. № 11. С. 123–128] (на китайском языке). DOI: 10.16697/j.1674-5485.2020.11.018
11. 夏辽源, 吴海英. 新世纪俄罗斯教师教育质量保障体系构建: 背景、举措与特征. *外国教育研究*. 2024(5) [Ся Ляоюань, У Хайин Построение системы обеспечения качества педагогического образования в России в условиях нового века: Контекст, меры и характеристики // Исследования в области зарубежного образования. 2024. № 5. С. 18–31] (на китайском языке).

## REFERENCES

1. Glebova L.N., Kuznetsova M.D., Shadrikov V.D. Monitoring kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. [Monitoring the Quality of Higher Pedagogical Education]. Moscow: Logos, 2012. 368 p. (in Russian).
2. Dschang Ksyadzhing Podgotovka uchitelej v Kitae v kontekste professional'noj akkreditacii [Teacher training in China in the context of professional accreditation]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2019. No. 6 (111). P. 75–80. (in Russian). DOI: 10.24411/1813-145X-2019-1-0563
3. Polozhenie realizacii akkreditacii programm podgotovki uchitelej v vysshih uchebnyh zavedeniyah (2017 g.) [Regulations on the implementation of accreditation of teacher training programs in higher education institutions (2017)]. *Official website of the Ministry of Education of the People's Republic of China*. Available at: [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106\\_318535.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html) (date of the Application: 16.07.2025).
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 (red. ot 08.02.2021) "Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)" [Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated February 22, 2018 No. 121 (as amended on February 8, 2021) "On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.01 Pedagogical education (bachelor's level)"]. fgos.ru. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (date of the Application: 16.07.2025). (in Russian).
5. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 № 1688-r "Ob utverzhenii Konceptii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda" [Order of the Government of the Russian Federation dated June 24, 2022 No. 1688-r "On approval of the Concept for training teaching staff for the education system for the period until 2030"]. *Garant.ru*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/> (date of the Application: 16.07.2025). (in Russian).
6. Capper C.A. Organizational theory for equity and diversity: Leading integrated, socially just education. New York: Routledge, 2018. 256 p.
7. Carless D. From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 23, No. 2. P. 143–153. DOI: 10.1177/1469787420945845
8. Dowdle M.W. Public accountability: Conceptual, historical and epistemic mappings. *Regulatory theory: Foundations and applications*. Canberra: ANU Press, 2017. P. 197–215.
9. William D. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011. 200 p.
10. 李兵, 吴宗劲, 黄嘉莉. 俄罗斯教师评价制度探析. *现代教育管理*. 2020(11) [Li Bin, Wu Zongjin, Huang Jiali A Study on Teacher Evaluation System in Russia. *Modern Education Management*. 2020. No. 11. P. 123–128]. (in Chinese). DOI: 10.16697/j.1674-5485.2020.11.018
11. 夏辽源, 吴海英. 新世纪俄罗斯教师教育质量保障体系构建: 背景、举措与特征. *外国教育研究*. 2024(5) [Xia Liaoyuan, Wu Haiying Construction of a Quality Assurance System for Teacher Education in Russia in the New Century: Context, Measures, and Characteristics. *Studies in Foreign Education*. 2024. No. 5. P. 18–31]. (in Chinese).

Поступила в редакцию: 26.08.2025

Поступила после рецензирования: 25.09.2025

Поступила к публикации: 09.10.2025

Received: 26.08.2025

Revised: 25.09.2025

Accepted: 09.10.2025

*Авраменко А.П.,  
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова*

*Басенко А.О.,  
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина*



**АВРАМЕНКО АННА ПЕТРОВНА**  
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: методика преподавания иностранных языков, применение информационно-коммуникационных и мобильных технологий в преподавании. Автор более 70 опубликованных научных работ. Электронная почта: avram4ik@gmail.com

**ANNA P. AVRAMENKO**  
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Linguistics and Information Technologies of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University. Research interests: methods of teaching foreign languages, information and communication technology and mobile technologies in education. Author of more than 70 published scientific works. E-mail address: avram4ik@gmail.com



**БАСЕНКО АННА ОЛЕГОВНА**  
Российская Федерация, город Рязань

магистр педагогического образования, преподаватель кафедры иностранных языков института истории, философии и политических наук, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина. Сфера научных интересов: автономия обучающихся, нейросетевые технологии в образовании, преподавание профессионального английского языка, персонализация обучения иностранным языкам. Автор семи опубликованных научных работ. Электронная почта: kuraksina\_anna@mail.ru

**ANNA O. BASENKO**  
Ryazan, Russian Federation

Master of Pedagogical Education, Lecturer at the Department of Foreign Languages of the Institute of History, Philosophy and Political Sciences, Ryazan State University named for S. Yesenin. Research interests: learner autonomy, neural network technologies in education, teaching English for Specific Purposes, personalization of foreign language instruction. Author of seven published scientific works. E-mail address: kuraksina\_anna@mail.ru

## Развитие учебной автономии студентов неязыковых направлений подготовки при обучении английскому языку для профессиональных целей

**Аннотация.** Обоснована актуальность развития учебной автономии студентов неязыковых направлений подготовки в современных условиях. Рассмотрено понятие «учебная автономия», теоретические основы развития автономии в контексте изучения английского языка для профессиональных целей. Проведен анализ рабочей программы дисциплины «Иностранный язык», направленный на выявление ее потенциала для развития учебной автономии обучающихся. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление трудностей в изучении английского языка для профессиональных целей, отношения обучающихся к учебной автономии и цифровым форматам обучения. Делается вывод о необходимости системной интеграции работы по развитию учебной автономии в процесс преподавания английского языка для профессиональных целей, обучения стратегиям самоорганизации, использования цифровых технологий и развития рефлексии.

**Ключевые слова:** учебная автономия обучающихся, английский язык для профессиональных целей, неязыковые направления подготовки.

**Для цитирования:** Авраменко А.П., Басенко А.О. Развитие учебной автономии студентов неязыковых направлений подготовки при обучении английскому языку для профессиональных целей // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 206–213. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.206

**Abstract.** The relevance of the development of the educational autonomy of students of non-linguistic fields of study in modern conditions is substantiated. The concept of “educational autonomy” and the theoretical foundations of the development of autonomy in the context of learning English for professional purposes are considered. The analysis of the work program of the discipline “Foreign language” is carried out, aimed at identifying its potential for the development of students’ learning autonomy. The results of an empirical study aimed at identifying difficulties in learning English for professional purposes, students’ attitudes towards learning autonomy and digital learning formats are presented. The conclusion is made about the need for a systematic integration of work on the development of educational autonomy into the process of teaching English for professional purposes, teaching strategies of self-organization, the use of digital technologies and the development of reflection.

**Keywords:** educational autonomy of students, English for professional purposes, non-linguistic areas of training.

**For citation:** Avramenko A.P., Basenko A.O. Development of the Academic Autonomy of Students in Non-Linguistic Areas of Study when Teaching English for Professional Purposes. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 206–213. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.206

**Введение.** Современные тенденции развития общества определяют новые требования к сфере образования, связанные с формированием компетенций XXI века. Быстро меняющийся технологический мир требует от индивида таких характеристик, как гибкость, креативность, развитое критическое мышление, коммуникабельность, умение работать в команде, быстро адаптироваться к меняющимся реалиям и многие другие. Ключевым компонентом обучения (в том числе иностранным языкам) становится также развитие учебной автономии студентов. Традиционный подход к обучению, в центре которого стоит преподаватель, не позволяет решить данную задачу, не отвечает современным требованиям общества и индивидуальным образовательным потребностям студентов.

Современная система высшего образования в России ориентирована на формирование у выпускников навыков самостоятельной работы, критического мышления и ответственности за результаты собственного обучения. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом 42.03.01 Реклама и связи с общественностью выпускник должен быть способен (далее – ФГОС):

- осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации;

- определять круг задач и выбирать оптимальные способы их решения;
- осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах;
- воспринимать межкультурное разнообразие общества;
- управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития [3].

Необходимость формирования данных составляющих учебной автономии обучающихся с учетом специфики обучения иностранным языкам для профессиональных целей в условиях разного уровня владения иностранным языком у студентов неязыковых направлений, ограниченного аудиторного времени и стремительного развития технологий, а также отсутствие комплексных исследований данной проблемы определяют *актуальность темы* проводимого нами исследования: «Развитие учебной автономии студентов неязыковых направлений при обучении английскому языку для профессиональных целей».

*Цель данной статьи* – описать подходы к развитию учебной автономии студентов при изучении английского языка для профессиональных целей на основе анали-



за ФГОС, рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» и результатов опроса студентов данного направления.

**Теоретические основы исследования.** Идея автономии имеет долгую историю и восходит к традициям гуманистической педагогики (И.Г. Песталоцци, Ф. Фрёбель и др.). Термин «автономия» в рассматриваемом нами контексте ввел в 1979 году А. Голец. Он определил учебную автономию как способность брать на себя ответственность за собственное обучение, самостоятельно ставя цели, выделяя задачи, определяя наиболее подходящие методы и способы обучения, а также оценивая достигнутые результаты [7].

Современные исследователи отмечают неоднозначность и многогранность данного термина, предлагая различные подходы к его пониманию и выделяя новые уникальные свойства и черты. Ф. Бенсон отмечает, что автономными учащимися могут быть признаны индивиды, обладающие способностями и достаточной свободой для управления собственным процессом обучения [4].

В ходе исследования взаимосвязи учебной автономии и изучения иностранного языка Т. Требби выделил следующие ключевые аспекты, необходимые для развития автономии обучающихся:

- повышение осведомленности о природе языков, культурах и процессе изучения языков;
- рефлексия в основе обучения;
- активная роль обучающихся в учебном процессе;
- релевантный выбор учебных активностей;
- обучение тому, как правильно и эффективно учиться [8].

Э. Макаро ввел понятие «компетенция автономного изучения языка», под которым понимается способность применять различные комбинации когнитивных и метакогнитивных стратегий таким образом, чтобы достижение целей и все обучение в целом могли происходить, дополняя методы учителя, либо полностью независимо от них [6]. Исследователь подчеркивает тесную связь учебной автономии и самоопределения. По его мнению, невозможно игнорировать тот факт, что выбор учащихся ограничен обществом и различными образовательными институтами. Для решения данной проблемы Э. Макаро предлагает инновационный подход к определению эффективности работы образовательной организации, состоящий в оценивании степени, в которой она может предоставить возможность выбора для каждого отдельного ученика. Таким образом, выбор лежит в основе автономии изучающих язык, проявляясь как в выполне-

нии отдельных заданий на уроке, так и в формировании долгосрочной мотивации к изучению языка на протяжении всей жизни [6].

На наш взгляд, данный подход к оцениванию работы институтов образовательной системы является наиболее актуальным на сегодняшний день. Традиционный учебный план, которому обучающиеся должны были следовать без возможности внесения собственных предложений и корректировок, не способствует развитию ключевых компетенций XXI века и снижает эффективность образовательного процесса. Предоставление возможности выбора не только позволяет сформировать наиболее подходящую для студента систему обучения, благодаря которой он получит релевантные для него знания и навыки, но также способствует формированию таких личностных качеств, как гибкость, умение брать на себя ответственность, критическое мышление, анализ текущей ситуации, прогнозирование возможных исходов и др.

Концепция учебной автономии подробно изучалась как зарубежными, так и отечественными учеными. Предлагая разные определения и подходы к пониманию принципа автономии обучающихся, все они сходятся во мнении о необходимости ее развития в процессе изучения иностранных языков, выделяя ее положительное влияние на процесс обучения. Эта идея также отражена в положениях Федерального закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012, который закрепляет автономию обучающихся, а также образовательных организаций как основной принцип государственной политики в сфере образования [1, Ст. 3].

Сфера обучения английскому языку для профессиональных целей (English for Specific Purposes, далее – ESP) в современных условиях остро нуждается в модернизации подходов к обучению и более активной опоре на принципы

автономии. Наблюдается рост значимости и актуальности для студентов профессионально-ориентированного обучения английскому языку, что подтверждается результатами проведенного нами исследования.

В. Карастатева, И. Макриева, М. Крастева в ходе исследования развития учебной автономии в условиях образовательной системы Болгарии приходят к выводу о том, что в рамках обучения ESP обучающимся необходимо быть более осведомленными об изучаемом языке, развивать критическое мышление и навыки анализа при работе с текстами, а также уметь самостоятельно выстраивать работу с аутентичными материалами. Данные выводы подчеркивают важность развития учебной автономии студентов в рамках изучения иностранного языка. Также авторами отмечается необходимость регулярного анализа повседневных задач и трудностей обучающихся преподавателями с целью выявления наиболее подходящего подхода, способов и методов реализации принципа автономии [5].

Сравнивая специфику освоения иностранного языка для профессиональных целей и изучения общего английского языка, отметим, что при изучении ESP обучающиеся чаще всего склонны полагаться на преподавателя, ожидая получения четкой программы курса, списка источников и материалов, а также детальных инструкций. На основе опыта преподавания английского языка для направления «Реклама и связи с общественностью» мы выделяем еще один аргумент в пользу необходимости развития учебной автономии в сфере ESP: именно для неязыковых направлений подготовки характерен широкий диапазон различий в уровне владения иностранным языком среди студентов одной группы (занятия посещают обучающиеся, сдававшие Единый государственный экзамен по английскому языку, и те, кто никогда не

изучал данный иностранный язык прежде). Работа с разноуровневыми группами нередко вынуждает преподавателя ориентироваться на средний уровень подготовленности, в то время как «сильные» и «слабые» студенты остаются без внимания, становясь менее вовлеченными в образовательную деятельность.

Умение находить необходимую информацию, критически анализировать ее затрагивает не только академические навыки, но также и самостоятельную работу обучающихся с учебными материалами во внеучебное время. Данная компетенция предполагает, что они способны и готовы проявлять инициативу в процессе обучения, критически оценивать доступные ресурсы и комбинировать информацию из разных источников. Все это является ключевыми элементами автономного обучения. Способность самостоятельно ставить задачи и находить подходящие решения с учетом доступных ресурсов и возможных ограничений требует определенной независимости. Участие в командной работе на занятиях по ESP предполагает умение продуктивно взаимодействовать, по также высокий уровень саморегуляции и ответственности. Только при наличии данных компонентов учебной автономии обучающиеся способны к эффективной работе в группе, отвечая за свои действия и принятые решения.

Необходимость осуществления деловой коммуникации также отражает требование непрерывного развития языковых навыков не только во время занятий, но и самостоятельно во внеучебное время. Для изучающих язык для профессиональных целей данный пункт означает отказ от традиционного подхода к обучению, где в центре процесса стоит преподаватель, в пользу самостоятельного изучения иностранного языка с использованием специализированных тематических ресурсов

и разнообразных средств коммуникации.

Понимание культурного разнообразия предполагает, что студенты будут взаимодействовать с различными материалами и взглядами, принимая участие в межкультурном обмене, а также в рефлексии относительно вопросов и проблем культуры. Данные навыки наиболее эффективно развиваются именно в среде автономного обучения.

Одним из ключевых индикаторов автономии студентов можно считать способность организовывать собственное время и выстраивать индивидуальную траекторию развития. Это напрямую связано и с концепцией автономии обучающихся, предполагающей, что они не только несут ответственность за выполнение отдельных учебных заданий, но и за постановку их личных учебных целей, выбор наиболее подходящих источников и оценивание собственного прогресса.

Таким образом, несмотря на то что в ФГОС не упоминается термин «учебная автономия», отраженная в нем система компетенций требует развития навыков автономного обучения. Для эффективного достижения поставленных задач освоения программ обучения английскому языку для профессиональных целей в них должны быть интегрированы различные педагогические стратегии и инструменты, способствующие развитию учебной автономии, критического мышления, формированию навыков самостоятельной организации учебной деятельности, тайм-менеджмента и применения английского языка в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

**Анализ рабочей программы (далее – РП) учебной дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки «Реклама и связи с общественностью в социокультурной сфере».** Цель работы – определить, в какой мере

действующая РП создает условия для формирования учебной автономии студентов и какие изменения необходимы для ее целенаправленного развития. Основой для составления данной программы выступают компетенции, необходимые для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке. В РП не упоминается понятие «учебная автономия». Вместе с этим, ряд планируемых результатов ее освоения требует от студентов навыков принятия самостоятельных решений (развитой учебной автономии), а также предполагает формирование умений, связанных с самостоятельным поиском и анализом информации, выстраиванием индивидуальных стратегий обучения, осуществлением самооценки и самоорганизацию деятельности [2].

Объем самостоятельной работы (156 часов) соответствует требованиям ФГОС, что само по себе не является показателем ориентации программы на развитие учебной автономии. При разработке и реализации программы важно не просто распределить учебные часы, но и четко обозначить цели самостоятельной работы: развитие стратегий поиска профессиональной информации на английском языке, совершенствование навыков планирования индивидуальной учебной траектории и другие. Среди заданий для самостоятельной работы необходимо выделить написание эссе, подготовку к семинарам, проведение дискуссий и представление проектов. Данные виды работ способствуют развитию учебной автономии при условии учета индивидуальных интересов обучающихся, внедрения самооценивания и самостоятельной постановки целей.

С точки зрения практико-ориентированного подхода, который крайне важно применять при обучении студентов неязыковых направлений, можно отметить необходимость включения тем из профессиональной области студентов

(advertising, public relations (далее – PR), global business, international communication). Подобный материал, несомненно, способствует развитию учебной автономии, так как повышает внутреннюю мотивацию обучающихся, осознающих практическую значимость изучаемого и возможность его применения за пределами занятий. Освоение профессионально-ориентированных тем требует самостоятельного поиска и анализа аутентичных источников, что развивает навыки критического мышления и саморегуляции. Тематические задания позволяют студентам выстраивать индивидуальную траекторию изучения языка в контексте своей профессиональной деятельности, что формирует ответственность за собственное обучение.

В РП предусмотрена возможность использования цифровых инструментов, в частности образовательной платформы Moodle, что открывает дополнительные возможности для развития учебной автономии обучающихся. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс позволяет студентам самостоятельно определять темпы обучения, последовательность освоения материала, а также оценивать собственный прогресс с помощью встроенных систем обратной связи. Работа с цифровыми ресурсами создает условия для формирования навыков самоорганизации, так как необходимо самостоятельно планировать работу с онлайн-заданиями и соблюдать установленные сроки. Также данный формат способствует развитию навыков рефлексии, поскольку в ходе дистанционного и асинхронного форматов обучения студенты анализируют собственные достижения и отслеживают динамику прогресса. Рассматривая возможности различных инструментов, важно отметить, что для их корректного применения обучающимся необходим высокий уровень цифровой грамотности и тайм-менеджмента.

В РП представлены такие оценочные средства, как коллоквиум, доклады, рефераты. Данные виды заданий могут способствовать развитию академической ответственности и, как следствие, формированию учебной автономии. Однако, программа не предусматривает применения в процессе изучения иностранного языка инструментов самооценки и рефлексии (рефлексивный дневники, чек-листы, взаимное рецензирование студентами работ друг друга). Для полноценной реализации принципа автономии важно включить в РП элементы обучения стратегиям самоорганизации, планирования и самооценки.

Следует отметить интеграцию в образовательный процесс коммуникационно-практических задач, основанных на реальных профессиональных ситуациях. Составление презентаций, написание обзоров и отзывов, описание профессий и обсуждение различных техник рекламы достаточно релевантны для студентов направления «Реклама и связи с общественностью». Данные формы работы моделируют реальные профессиональные сценарии и тем самым создают условия для развития учебной автономии. При выполнении заданий подобного типа обучающиеся самостоятельно определяют цели коммуникации и выбирают средства для их достижения, что формирует навыки планирования и ответственности за результат. Также возможность самостоятельно выбирать материал, структуру выступления и инструменты для подготовки презентаций или письменных работ развивает умение принимать решения и критически оценивать собственные силы при выборе стратегии изучения языка.

Перспективными направлениями совершенствования РП представляются:

- введение обучения стратегиям реализации принципа учебной ав-

тономного (планирование, самооценки, рефлексия);

- расширение проектной деятельности: выполнение студентами мини-исследований в рамках их профессиональной сферы, а также составление PR-кейсов на английском языке;
- активное применение аутентичных материалов – анализ актуальных рекламных кампаний и пресс-релизов;
- использование цифровых инструментов, в том числе нейросетей для самостоятельной практики, анализа ошибок и получения мгновенной обратной связи (например, чат-боты для практики лексики и развития письменной речи);
- модификации системы оценивания с акцентом на анализ динамики самостоятельной работы и способности к самооценке.

**Ход и результаты эмпирического исследования.** Цель эмпирического этапа исследования: выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты при изучении английского языка для профессиональных целей, а также определение их отношения к учебной автономии и использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе.

*База исследования:* Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина.

*Сроки проведения исследования:* Эмпирический этап исследования был реализован в течение весеннего семестра 2025 года в формате онлайн опроса с применением платформы Google-forms.

*Контингент исследования:* В исследовании на добровольной основе приняли участие 32 обучающихся 1 курса направления подготовки «Реклама и связи с общественностью». Выбор данной группы респондентов обусловлен тем, что в начале обучения студенты, как правило, достаточно сильно вовлечены в учебный процесс и готовы уделять ему значительную часть своего времени по сравне-

нию с последующими этапами обучения, когда возрастает профессиональная занятость. Также на первом курсе закладываются основы изучения иностранного языка в профессиональной сфере, что позволяет сразу выявить существующие трудности, выстроить программу с учетом данной информации и впоследствии сопоставить результаты с показателями обучающихся, не участвовавших в формирующей части работы.

*Методы исследования:* опрос на основе анкеты из 16 вопросов:

- *закрытого типа* со множественным выбором – позволяют выявить основные тенденции в восприятии студентами процесса изучения английского языка и их предпочтения в вопросах выбора форматов обучения и степени самостоятельности;
- *открытого типа* – дают возможность высказать мнение и предложить собственные варианты построения образовательного процесса.

Результаты опроса показали высокую актуальность пересмотра содержания курса и методических подходов к его реализации в пользу педагогических инструментов, обеспечивающих целенаправленное формирование учебной автономии студентов, персонализации обучения и активного применения цифровых ресурсов.

Было выявлено, что большинство респондентов (77 %) владеет английским языком на невысоком уровне (A1–A2), при этом они продемонстрировали высокую мотивацию к использованию иностранного языка для профессиональных целей. Отвечая на вопрос анкеты «Как Вы используете (планируете использовать) знание иностранного языка для обучения и в профессиональной сфере?», большинство опрошенных (67 %) отметило прослушивание лекций и подкастов, чтение профессиональной литературы, 56 % – общение с коллегами и заказчиками, 44 % – написание профессиональных текстов.

Лишь 11 % участников указали, что не планируют использовать иностранный язык в профессиональной деятельности.

Такое сочетание ограниченной языковой компетенции и выраженной учебной мотивации указывает на целесообразность создания условий, обеспечивающих индивидуализацию обучения и поддержку учебной автономии студентов. Разработка гибких образовательных траекторий и персонализированных форм оценивания позволит учитывать различия в исходном уровне подготовки, что обеспечит равные возможности для студентов и создаст предпосылки для развития учебной автономии.

Основные трудности, по данным опроса, обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с говорением и аудированием, имеющих ключевое значение в обучении английскому языку для профессиональных целей. Развитие умений, сопряженных с восприятием и продуцированием устной речи, требует регулярной практики как во время занятий, так и в неаудиторное время.

Данные сложности могут быть преодолены с помощью инструментов для автономного обучения: заданий для самостоятельного выполнения и асинхронного обучения, систем обратной связи на основе ИИ, приложений для практикования в говорении, а также платформ, предназначенных для отработки использования грамматических структур.

Результаты опроса показывают, что традиционная модель, в центре которой стоит преподаватель, больше не соответствует требованиям и потребностям современных студентов. Обучающиеся предпочитают смешанный формат организации образовательного процесса, сочетающий поддержку со стороны преподавателя и применение цифровых инструментов. Отвечая на вопрос «Какой формат изучения нового материала для Вас наиболее удобен, 89 % респондентов

выбрали объяснение преподавателя на занятиях в сочетании с видео- и онлайн-материалами. 44 % опрошенных отдает предпочтение самостоятельному изучению и использованию чат-ботов и приложений, что демонстрирует их стремление к более гибкому, персонализированному процессу обучения.

Студенты выразили готовность взять на себя ответственность за процесс обучения, но отметили необходимость создания комфортной структурированной среды с постоянной поддержкой со стороны преподавателя, а также понятными инструментами для достижения целей. При этом 67 % респондентов отмечают ряд сложностей: недостаточная осведомленность о доступных цифровых и учебных ресурсах для самостоятельного изучения языка, ограниченный словарный запас и сложности с освоением грамматики.

Большинство опрошенных (78 %) уже использует или готово использовать различные цифровые инструменты и образовательные онлайн ресурсы (обучающие платформы на базе ИИ, чат-боты и языковые приложения), а также аутентичные аудио- и видеоматериалы (например, подкасты и лекции на видеохостингах). В ответ на вопрос «Какие ресурсы Вы используете для самостоятельного изучения профессионального английского языка?» студенты чаще всего указывали приложения для изучения языков (Duolingo, Quizlet), чат-боты и ИИ-помощники, подкасты и лекции в видеоформате. 56 % респондентов отметили онлайн-курсы и вебинары как дополнительный источник информации. Интеграция перечисленных средств в образовательный процесс способствует формированию у обучающихся цифровой компетентности, повышению мотивации учения и развитию умений самостоятельного поиска информации на иностранном языке.

Также опрошенные отметили необходимость наличия высокого уровня свободы и независимости в выборе материалов. Персонализация образовательного процесса, по их мнению, способна повысить мотивацию и общую вовлеченность в образовательный процесс. Занятия ESP должны предусматривать широкий спектр заданий, предполагающих возможность выбора и выполнения персонализированных проектов. Результаты опроса свидетельствуют о важности более тесной интеграции курса английского языка с их будущей профессиональной деятельностью, что может способствовать повышению личностной значимости обучения и формированию у студентов устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

**Заключение.** Анализ научной литературы, содержания ФГОС

позволил сделать вывод о необходимости развития критического мышления студентов, их способности самостоятельно принимать решения и готовности к обучению на протяжении всей жизни. В то же время, рассмотрение содержания РП дисциплины «Иностранный язык» показывает, что данной программой не предусмотрено системное развитие соответствующих характеристик обучающихся. Она предполагает достаточный объем самостоятельной работы и профессионально ориентированных заданий, что может служить предпосылками для развития учебной автономии. Для реализации данного потенциала необходимо обозначить конкретные методы обучения, а также механизмы поддержки и планирования самостоятельной деятельности студентов, необходи-

мые для поэтапного развития их учебной автономии.

Исследование показало, что большинство обучающихся заинтересовано в формировании у них данного качества. Они проявляют интерес к использованию цифровых инструментов в учебных целях, овладению представлениями о ресурсах для самостоятельного изучения иностранного языка, умением ставить четкие цели, выбирать формы и средства самостоятельного обучения.

Поскольку изучение иностранного языка для профессиональных целей предполагает активное участие студентов в процесс обучения, необходимость самостоятельного поиска и анализа профессионально значимой информации, развитие учебной автономии можно признать не дополнительной задачей обучения ESP, а ключевым условием успешного овладения языком.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. No 273-ФЗ (в ред. от 13 мая 2024 г.) / Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300026> (дата обращения: 15.08.2025).
2. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык» для направления 42.03.01 Реклама и связи с общественностью. Утверждена 31 марта 2022 г. / Институт истории, философии и политических наук. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2022. 55 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 512 (ред. от 08.02.2021)) / Образовательная информационная система «ФГОС». URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512> (дата обращения: 12.08.2025).
4. Benson P. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. T. Lamb, H. Reinders (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 15–32. DOI: 10.1075/aals.1.05ben
5. Karastateva V., Makrieva I., Krasteva M. Fostering autonomy in ESP. *Scientific Works of the University of Ruse*. 2010. Vol. 49, No. 6.3. P. 136–140.
6. Macaro E. The shifting dimensions of language learner autonomy. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. T. Lamb, H. Reinders (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 47–62. DOI: 10.1075/aals.1.07mac
7. Smith R. The history of learner autonomy. 9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years. L Dam (ed.). Copenhagen: CVU Copenhagen & North Zealand, 2006. P. 11–18.
8. Trebbi T. Freedom – a prerequisite for learner autonomy? *Classroom innovation and language teacher education. Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. T. Lamb, H. Reinders (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 33–46. DOI: 10.1075/aals.1.06tre

## REFERENCES

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon No 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g. (v red. ot 13 maya 2024 g.) [On Education in the Russian Federation. Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as Amended on May 13, 2024)]. *Official Internet Portal of Legal Information*. Available at: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300026> (date of the Application: 15.08.2025). (in Russian).
2. Rabochaya programma distsipliny "Inostrannyi yazyk" dlya napravleniya 42.03.01 Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu. Utverzhdena 31 marta 2022 g. [Syllabus of the discipline "Foreign Language" for the program 42.03.01 Advertising and Public Relations. Approved on March 31, 2022]. Ryazan: RSU named for S.A. Yesenin, 2022. 55 p. (in Russian).

3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 42.03.01 Reklama i svyazi s obshchestvennost'yu. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 08.06.2017 No. 512 (red. ot 08.02.2021) [Federal State Educational Standard of Higher Education – bachelor's degree in the direction of training 42.03.01 Advertising and Public Relations. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 512 dated June 8, 2017 (as amended on February 8, 2021)]. *Educational Information System 'FGOS'*. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512> (date of the Application: 12.08.2025). (in Russian).
4. Benson P. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 15–32. DOI: 10.1075/aals.1.05ben
5. Karastateva V., Makrieva I., Krasteva M. Fostering autonomy in ESP. *Scientific Works of the University of Ruse*. 2010. Vol. 49, No. 6.3. P. 136–140.
6. Macaro E. The shifting dimensions of language learner autonomy. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. T. Lamb, H. Reinders (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 47–62. DOI: 10.1075/aals.1.07mac
7. Smith R. The history of learner autonomy. *9th Nordic Conference on Developing Learner Autonomy Language Learning and Teaching: Status and Ways Ahead after Twenty Years*. L Dam (ed.). Copenhagen: CVU Copenhagen & North Zealand, 2006. P. 11–18.
8. Trebbi T. Freedom – a prerequisite for learner autonomy? Classroom innovation and language teacher education. *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses*. T. Lamb, H. Reinders (eds.). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 33–46. DOI: 10.1075/aals.1.06tre

Поступила в редакцию: 13.09.2025

Поступила после рецензирования: 06.10.2025

Поступила к публикации: 17.10.2025

Received: 13.09.2025

Revised: 06.10.2025

Accepted: 17.10.2025

*Ван Ли,*

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*



ВАН ЛИ

Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры теории и практики иностранных языков института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: английский язык как иностранный, методика преподавания английского языка, полимодальные тексты. Автор пяти опубликованных научных работ. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5904-5587>. Электронная почта: 1178523782@qq.com

WANG LI

Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Theory and Practice of Foreign Languages of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba. Research interests: English as a foreign language, methods of teaching English, polymodal texts. Author of five published scientific works. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5904-5587>. E-mail address: 1178523782@qq.com

# Использование приложения для онлайн-обучения LAIX с целью совершенствования навыков устной речи на английском языке у обучающихся средней школы

**Аннотация.** В данной работе рассматривается использование приложений для онлайн-обучения. Выявлено, что используемые в них поликодовые тексты недостаточно изучены как средство обучения иностранному языку. Целью исследования является оценка влияния специализированного приложения LAIX на улучшение произношения на английском языке у китайских обучающихся средней школы. В рамках эксперимента, проведенного с участием 50 школьников в течение четырех недель, осуществлялся сбор и анализ данных об их произношении с использованием LAIX. Результаты исследования показывают, что использование данного приложения способствует значительному улучшению изучаемых показателей. Делается вывод о том, что приложение, основанное на технологиях искусственного интеллекта, обладает большим потенциалом для совершенствования устной речи обучающихся.

**Ключевые слова:** поликодовые тексты, онлайн-приложение LAIX, навыки устной речи на английском языке, обучающиеся средних школ Китая.

**Для цитирования:** Ван Ли Использование приложения для онлайн-обучения LAIX с целью совершенствования навыков устной речи на английском языке у обучающихся средней школы // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 214–220. (на английском языке). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.214

**Abstract.** This paper examines the use of applications for online learning. It is revealed that the polycode texts used in them are insufficiently studied as a means of teaching a foreign language. The aim of the study is to evaluate the impact of the specialized LAIX application on improving English pronunciation among Chinese secondary school students. As part of an experiment conducted with the participation of 50 schoolchildren, data on their pronunciation was collected and analyzed using LAIX for four weeks. The results of the study show that the use of this application contributes to a significant improvement in the studied indicators. It is concluded that the application based on artificial intelligence technologies has great potential for improving students' oral speech.

**Keywords:** polycode texts, LAIX online application, English speaking skills, Chinese secondary school students.

**For citation:** Wang Li Use of LAIX Online Learning app in Improving English Language Speaking Skills of Secondary School Students. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 214–220. (in English). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.214

**Introduction.** Polycode focuses on the combination of symbols, speech and visual space. Polycode involves more combinations of elements and thus can mobilize the scholar's sensory system from different aspects. The processing and analysis of polycode have long been an important research direction in the field of educational technology, and a large number of literatures have explored its application and influence from different perspectives. For instance, Perspective of advertising was analysed by D.P. Chigaev who studied methods of polycode in modern advertising texts [2]. By analysing educational and advertising materials in Russian and Chinese, some researchers concentrated on investigating innovative methods of teaching in polycode environment [7]. Numerous scientists examined how the use of polycode text reflected the national linguistic vision of the world [5]. These ideas were expressed in polycode environment both intentionally and implicitly. In addition, components and their correlation in using polycode was studied by some scholars around the world [6; 11]. Internet communication in using polycode texts was another research topic as well [1; 14].

Existing research generally focuses on five key factors, among which a few studies have paid attention to the practice of English learning combined with online learning applications in polycode environment. This field still has the limitation of relatively concentrated research perspectives, and it is urgent to explore from new entry points to enrich its theoretical connotation and application scenarios.

*Automatic Speech Recognition.* By fusing artificial intelligence and language recognition technology, the LAIX app is a learning tool designed to assist users in becoming more proficient in the English language. The first three letters of LAIX mean learning and artificial intelligence-driven education, leading to a new way of learning. And "X" stands for unknown, meaning unlocking the infinite pos-



*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*

sibilities of life. It assesses users' English pronunciation, grammar and fluency through artificial intelligence (AI), helps users identify problems in pronunciation and provides targeted corrective suggestions, thus contributing to users' overall improvement of their English language proficiency. In order to help users practice English in authentic situations and enhance their skills of oral expression and listening, LAIX app offers a variety of scenario simulation dialogues, such as ordering food, shopping, interviews and more. In addition, it skillfully blends English learning courses and games to increase user engagement through voice-overs, punch cards, breakthroughs and other activities. According to Samokhin, online computer games, along with movies and music, make up the material of the polycode methodological complex [9]. Therefore, as an online learning software, LAIX applications essentially contain the feature of polycode.

In recent years, with the continuous development of automatic speech recognition (ASR) technology, its application scope has gradually expanded from traditional fields such as com-

puter science, engineering, acoustics, and telecommunications to the field of education, especially demonstrating significant potential in language learning. Researchers in Turkey conducted research in the field of speech recognition in Turkish, examined recent advancements, and analyzed the factors impeding its growth in terms of both labor and material resources [3]. Indian scholars extracted Mel Frequency Resonance Frequency (MFCC) features from recorded Adi speech samples by using a variety of automatic speech recognition models and comparing their minimum Word Error Rates (WERs), all of which ultimately facilitated the creation of various Adi HMI ASR applications [10]. Scholars in China experimented with acoustic models and input features to deal with the problem of degrading the accuracy of Automatic Speech Recognition systems. Furthermore, a language model for grid reconstruction was trained by the researchers, resulting in improvements in the relative word error rate (WER) of 40.7% and 35.7% on the evaluation and development sets respectively [13]. Portuguese and its variants being an un-

derstudied language, scholars looked into feature extraction and classification techniques commonly used by automatic speech recognition systems for Portuguese applications [4].

However, current research on the application of ASR technology in enhancing speaking skills mainly focuses on the pronunciation level, such as providing real-time feedback to learners through computer-assisted pronunciation training systems to improve the pronunciation accuracy of students with specific native language backgrounds [8; 12]. This type of research has achieved positive results in pronunciation correction, but its role in promoting sentence fluency has not been fully explored.

Based on the above research background and existing gaps, this paper aims to explore the synergistic impact of the LAIX automatic speech recognition system on learners' pronunciation accuracy and sentence fluency during the English learning process from the perspective of comprehensively improving oral English ability. By recording and analyzing the pronunciation scores of learners at the word and sentence levels, this study attempts to evaluate the actual effect of the ASR system in a real learning environment, thereby providing new empirical evidence and theoretical supplements for the educational application combining polycode text and intelligent voice technology.

**Objective.** This study takes the widely used learning software LAIX as a case, focusing on evaluating the improvement effect of its built-in automatic speech recognition (ASR) system on learners' speaking skills (especially pronunciation and fluency), with the aim of providing empirical evidence for technology-assisted language teaching practice.

**Methodology.** Fifty students from two classes in a middle school in China participated in the study. These students were from grade 9, including 28 boys and 22 girls, aged 16 or 17.

Before the experiment, the researchers conducted a questionnaire survey on the participants to systematically

estimate the current English speaking level of the participants. The survey results showed that 46 students had studied English for 9 years or more, accounting for 92% of the total number. 41 participants rated their English speaking ability as poor, and 5 rated their English speaking level as medium. The questionnaire survey results showed that 47 people rarely spoke English or never spoke English after school.

**Procedures.** This study consists of four steps: (1) conducting an English proficiency test, (2) recording word and sentence pronunciation (pre-test), (3) conducting an experiment based on LAIX app learning (4) recording word and sentence pronunciation grades after experiment (post-test).

**Test and Evaluation.** The 50 participants first completed the 15-minute standard English test (<https://www.efset.org/quick-check/>) of EF Education First (EF). To evaluate the English proficiency of the participants, this test is made up of 20 questions (100 points), including 10 reading questions and 10 listening questions. The beginner level refers to scores from 0 to 60 points, the intermediate level refers to scores from 61 to 85 points, and the advanced level refers to scores from 86 to 100 points. Results in table 1 clearly shows that 46 pupils have a beginner's level of English listening, while the remaining have an intermediate level. English reading level of 6 pupils is intermediate, while that of 44 is beginner.

Based on the EF test results, the LAIX beginner course on greetings was selected to test the participants' current English speaking level, which contained 28 words and 5 sentences. The full text of the course is as follows:

A: Good morning (sentence 1).

B: Good morning. It's a beautiful day (sentence 2).

A: Yeah, it is. There's not a cloud in the sky (sentence 3).

B: Yeah, it's perfect. Have a good day (sentence 4).

A: Thanks. You, too (sentence 5).

Following the participants' completion of the required reading of each word, the researchers recorded the app's 15-word scores. Participants then read the five phrases once more and noted the score that the software automatically assigned to each one. Tables 2 and 3 display the app's word pronunciation and sentence scores for the pupils.

50 students completed a four-week oral English experiment during the summer vacation. The researchers assigned 50 participants 30 minutes of daily oral check-in exercises on the LAIX app for 28 days. The exercises were all from the elementary courses on the LAIX app, which focused on daily communication. Fun voiceovers, course breakouts, learning punch cards and more were all included in these online learning programs. Participants received the lessons they needed to practice in the WeChat group every day. They shared a screenshot of the successful check-in to the WeChat group after completing the 30-minute exercise.

**Analysis and results.** Participants were re-scheduled to do the previous word and sentence pronunciation tests again after finishing the 28-day systematic study. To make data accurate to some extent, the content of these words and sentences was the same as that of the previous test. However, four participants failed to complete their daily training tasks on time during the learning period of the system for various reasons. Therefore, the total number of participants whose scores could be counted in the end was only 46. The word and sentence pronunciation scores are shown in Tables 4 and 5 respectively.

**Word Scores.** The research results shows that participants demonstrated continuous score improvements in the pronunciation of the same word throughout all five experimental stages, indicating that the LAIX application had a general promoting effect on pronunciation ability in a continuous training environment. It also indicated differentiated manifestations among learners of different founda-

Table 1

**Results of standard English test (n = 50)**

EF set level	Beginner (0–60)	Intermediate (61–85)	Advanced (86–100)
Reading	n = 44	n = 6	n = 0
Listening	n = 46	n = 4	n = 0

Table 2

**Grades of words pronunciation (n = 50)**

Words	Number of students (n / %)				
	≤ 60	61–70	71–80	81–90	91–100
good	0	0	7 (14)	2 (48)	9 (38)
morning	0	1 (2)	8 (16)	2 (50)	16 (32)
it's	17 (34)	1 (30)	9 (18)	6 (12)	3 (6)
a	0	0	5 (10)	24 (48)	21 (42)
beautiful	4 (8)	9 (18)	12 (24)	17 (34)	8 (16)
day	0	3 (6)	16 (32)	24 (48)	10 (20)
There's	19 (38)	13 (26)	13 (26)	3 (6)	2 (4)
not	0	0	18 (36)	12 (24)	20 (40)
cloud	0	7 (14)	14 (28)	19 (38)	10 (20)
sky	0	3 (6)	19 (38)	22 (44)	6 (12)
perfect	4 (8)	8 (16)	14 (28)	18 (36)	7 (14)
have	0	2 (4)	23 (46)	14 (28)	11 (22)
thanks	8 (16)	14 (28)	23 (46)	3 (6)	2 (4)
you	0	0	21 (42)	24 (48)	5 (10)
too	9 (18)	16 (32)	17 (34)	4 (8)	4 (8)

Table 3

**Grades of sentences pronunciation (n = 50)**

Sentences	Number of students (n / %)				
	≤ 60	61–70	71–80	81–90	91–100
1	0	1 (2)	7 (14)	26 (52)	16 (32)
2	0	0	6 (32)	23 (46)	11 (22)
3	0	9 (18)	18 (36)	14 (28)	9 (18)
4	0	6 (12)	13 (26)	17 (34)	14 (28)
5	5 (10)	9 (18)	20 (40)	12 (24)	4 (8)

tion levels. Improvement was most significant among the group of participants whose word pronunciation scores were below 60 before the test. Meanwhile, LAIX also showed a stable supportive effect on pronunciation improvement for learners at an intermediate level (61–90 points).

From the perspective of the learning mechanism, LAIX could quickly identify specific phonemes that par-

ticipants had difficulty pronouncing and provide them with immediate and targeted correct pronunciation feedback. This function was particularly effective for the speech acquisition of intermediate and low-level learners. However, for participants who were already in the high-scoring stage (above 90 points) before the test, the extent of improvement was relatively limited. It showed that the pro-

nunciation precision requirements for high-scoring words were higher, and the system's judgment of phoneme accuracy was stricter. In addition, these words might contain phonemes that were difficult to pronounce, such as friction sounds, which posed a challenge to learners' ability to control their pronunciation.

*Sentence Scores.* Data before and after experiment revealed that improve-

Table 4

## Grades of words pronunciation (n = 46)

Words	Number of students (n / %)				
	≤60	61–70	71–80	81–90	91–100
good	0	0	5 (11)	18 (39)	23 (50)
morning	0	0	3 (6)	22 (48)	21 (46)
it's	11 (24)	9 (19)	12 (26)	11 (24)	3 (7)
a	0	0	1 (2)	17 (37)	28 (61)
beautiful	0	6 (13)	11 (24)	17 (37)	12 (26)
day	0	0	12 (26)	18 (39)	16 (35)
There's	9 (19)	11 (24)	13 (28)	10 (22)	3 (7)
not	0	0	12 (26)	14 (30)	20 (44)
cloud	0	3 (6)	11 (24)	21 (46)	11 (24)
sky	0	0	14 (30)	21 (46)	11 (24)
perfect	0	4 (9)	11 (24)	23 (50)	8 (26)
have	0	0	17 (37)	17 (37)	12 (26)
thanks	3 (6)	9 (20)	25 (54)	5 (11)	4 (9)
you	0	0	15 (33)	24 (52)	7 (15)
too	4 (9)	7 (15)	26 (56)	4 (9)	5 (11)

Table 5

## Grades of sentences pronunciation (n = 46)

Sentences	Number of students (n / %)				
	≤60	61–70	71–80	81–90	91–100
1	0	0	7 (15)	23 (50)	16 (35)
2	0	0	16 (34)	20 (44)	10 (22)
3	0	4 (9)	20 (44)	13 (28)	9 (19)
4	0	4 (9)	14 (31)	14 (30)	14 (30)
5	2 (5)	6 (13)	19 (41)	14 (30)	5 (11)

ments in participants' word pronunciation scores positively influenced their sentence pronunciation scores to a certain extent, indicating that foundational pronunciation skills exert a positive transfer effect on overall spoken language performance. However, the chart data showed that the overall improvement in sentence pronunciation scores was significantly lower than that of word pronunciation scores. This gap was particularly pronounced among learners who had already achieved sentence pronunciation scores of 70 points or higher before the experiment. This phenomenon is closely related to the scoring mechanism used by LAIX applica-

tions. Sentence pronunciation assessment not only focuses on the accuracy of individual phonemes but also incorporates fluency as an important indicator. Its scoring criteria cover more complex dimensions such as the differences in pronunciation rules between words and meaning units and the coherence of speech flow. In contrast, the scoring of word pronunciation is mainly based on the absolute phonetic standard, focusing on the accuracy of pronunciation in an isolated environment.

In summary, LAIX delivered clear results in word-level pronunciation training, particularly excelling at helping intermediate and beginner

learners overcome pronunciation challenges. However, if educators would like technology-supported pronunciation instruction to achieve effective improvement at the sentence level, training design must systematically incorporate specialized support for sentence fluency rather than focusing solely on word-level pronunciation accuracy.

**Discussion.** The discussion of this study needs to take into account the limitations brought about by the experimental environment. As the experiment was conducted outside the classroom and the process lacked direct supervision, this might have a certain impact on the integrity of

the data. For instance, four learners dropped out halfway due to insufficient initiative, resulting in incomplete data collection. Furthermore, the subjective motivation of learners becomes a key variable influencing the experimental results. For participants with stronger motivation, the validity of their data was higher; However, for participants with insufficient motivation, the validity of their final test results may be questionable. These factors provide important directions for improvement for subsequent related research.

**Conclusion.** This study employed empirical methods to investigate the impact of the LAIX application on the speaking skills of English learners in secondary school. Experimental results indicate that LAIX significantly enhances learners' word pronunciation. This effectiveness stems primarily from its built-in automatic speech recognition system, which instantly diagnoses pronunciation issues and provides correct demonstrations.

This enables learners to continuously make targeted corrections through interactive shadowing and level-based exercises. The app's real-time scoring and three-color visual feedback mechanism effectively guides learners to focus on specific pronunciation challenges, thereby optimizing learning efficiency. This study also reveals the ability transfer path from word accuracy to sentence fluency. Learners need to master the accurate pronunciation of words and further pay attention to the coherence in the speech flow in order to achieve a higher score in sentence pronunciation.

This study innovatively reveals the intrinsic path of technology-assisted oral language learning by analyzing its feedback mechanism and scoring criteria. The attribution analysis of the scoring differences between words and sentences provides detailed empirical evidence for understanding the advantages and limitations of ASR technology in current educational applications. This study confirms the

operability of integrating intelligent voice technology into mobile learning platforms and its positive teaching value. It provides decision-making references for educators to screen and utilize technological tools in the context of blended teaching. It also provides a new direction for the optimization of language learning technology products. The development of future online language learning software should not only consolidate the advantages of word pronunciation training but also enhance the intelligent feedback function for fluency at the sentence level and discourse coherence.

**Acknowledgement.** I would like to thank my supervisor, Ivan Sergeevich Samokhin. His unwavering support and thought-provoking advice gave me help during PhD program. Furthermore, I would like to appreciate the kindness from my college, Gerges Sarah Nady Nekhela, who spared no effort in sharing a successful experience of academic publication.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е.В. Реализация информационно-просветительской стратегии врача в медиадискурсе социальной сети // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. DOI: 10.17223/15617793/463/2
2. Чигаев Д.П. Методы креолизации современного рекламного текста. М.: Издательство МГУ, 2010.
3. Arslan R.S., Barisci N. A Detailed Study of Turkish Automatic Speech Recognition. *Turkish Journal of Electrical Engineering and Computer Sciences*. 2020. Vol. 28, No. 6. P. 3253–3269. DOI: 10.3906/elk-2001-38
4. De Lima T.A., Da Costa-Abreu M. A Review of Automatic Speech Recognition Systems for the Portuguese Language and Its Variants. *Computer Speech Language*. 2020. Vol. 62, No. 6. P. 101055. DOI: 10.1016/j.csl.2019.101055
5. Muhametzyanova L.R., Mardieva L.A., Kara-Murza E.S. Name of the Newspaper: Communicative-Functional Approach. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*. 2017. Vol. 4, No. 2. P. 90–93.
6. Novospasskaya N.V., Zou H. The Formation of Polycode Text Theory. *RUDN Journal of Language Studies Semiotics and Semantics*. 2021. Vol. 12, No. 2. P. 501–513. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-2-501-513
7. Novospasskaya N., Zou H., Perfilieva N., Lazareva O. An Innovative Method of Teaching Based on Polycode Texts. Proceedings of the EDULEARN19 Conference. IATED, 2019. P. 4524–4528. DOI: 10.21125/edulearn.2019.1132
8. Randall R., Hong Y., Nam H. The Effect of Real-Time Score Feedback on L2 English Learners' Pronunciation and Motivation in an ASR-Based CAPT System. *Korean Journal of Applied Linguistics*. 2021. Vol. 37, No. 4. P. 7–50. DOI: 10.17154/kjal.2021.12.37.4.7
9. Samokhin I.S., Sokolova N.L., Dzhidzhavadze I.V., Myltseva M.V. Using Educational and Non-Educational Video Games at English Lessons. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. Vol. 98. P. 179–185. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.03.18
10. Sasmal S., Saring Y. Robust Automatic Continuous Speech Recognition for "Adi", a Zero-Resource Indigenous Language of Arunachal Pradesh. *Sadhana*. 2022. Vol. 47, No. 4. P. 271–278. DOI: 10.1007/s12046-022-02051-6
11. Semeniuk T., Gordienko Y. From Text to Polycode Text: Semiotic Changes in Text Production. *Research Trends in Modern Linguistics and Literature*. 2018. Vol. 1, No. 3. P. 122–134. DOI: 10.29038/2617-6696.2018.1.122.134
12. Shufang C. Designing an Automatic English Pronunciation Error Correction System Based on Radio-Magnetic Recording Devices. *Sensors*. 2021. Vol. 2021, No. 3. P. 1–12. DOI: 10.1155/2021/5946228
13. Tong F., Li T., Liao D., Xia S., Li S., Hong C., Li L. The XMUSPEECH System for Accented English Automatic Speech Recognition. *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 3. P. 1478. DOI: 10.3390/app12031478
14. Vashunina I.V., Ryabova M.E., Egorova L.A. Polycode Hypertext in Polylingual Discourse of Intercultural Communications. *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 218–231. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.17

## REFERENCES

1. Volkova E.V. Realizaciya informacionno-prosvetitel'skoj strategii vracha v mediadiskurse social'noj seti [Implementation of a doctor's information and educational strategy in the media discourse of a social network]. *Bulletin of Tomsk State University*. 2021. No. 463. (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/463/2
2. Chigaev D.P. Metody' kreolizacii sovremennogo reklamnogo teksta [Methods of creolization of modern advertising text]. Moscow: Moscow State University Publishing House, 2010. (in Russian).
3. Arslan R.S., Barisci N. A Detailed Study of Turkish Automatic Speech Recognition. *Turkish Journal of Electrical Engineering and Computer Sciences*. 2020. Vol. 28, No. 6. P. 3253–3269. DOI: 10.3906/elk-2001-38
4. De Lima T.A., Da Costa-Abreu M. A Review of Automatic Speech Recognition Systems for the Portuguese Language and Its Variants. *Computer Speech Language*. 2020. Vol. 62, No. 6. P. 101055. DOI: 10.1016/j.csl.2019.101055
5. Muhametzyanova L.R., Mardieva L.A., Kara-Murza E.S. Name of the Newspaper: Communicative-Functional Approach. *National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*. 2017. Vol. 4, No. 2. P. 90–93.
6. Novospasskaya N.V., Zou H. The Formation of Polycode Text Theory. *RUDN Journal of Language Studies Semiotics and Semantics*. 2021. Vol. 12, No. 2. P. 501–513. DOI: 10.22363/2313-2299-2021-12-2-501-513
7. Novospasskaya N., Zou H., Perfilieva N., Lazareva O. An Innovative Method of Teaching Based on Polycode Texts. Proceedings of the EDULEARN19 Conference. IATED, 2019. P. 4524–4528. DOI: 10.21125/edulearn.2019.1132
8. Randall R., Hong Y., Nam H. The Effect of Real-Time Score Feedback on L2 English Learners' Pronunciation and Motivation in an ASR-Based CAPT System. *Korean Journal of Applied Linguistics*. 2021. Vol. 37, No. 4. P. 7–50. DOI: 10.17154/kjal.2021.12.37.4.7
9. Samokhin I.S., Sokolova N.L., Dzhidzhavadze I.V., Myltseva M.V. Using Educational and Non-Educational Video Games at English Lessons. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020. Vol. 98. P. 179–185. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.03.18
10. Sasmal S., Saring Y. Robust Automatic Continuous Speech Recognition for “Adi”, a Zero-Resource Indigenous Language of Arunachal Pradesh. *Sadhana*. 2022. Vol. 47, No. 4. P. 271–278. DOI: 10.1007/s12046-022-02051-6
11. Semeniuk T., Gordienko Y. From Text to Polycode Text: Semiotic Changes in Text Production. *Research Trends in Modern Linguistics and Literature*. 2018. Vol. 1, No. 3. P. 122–134. DOI: 10.29038/2617-6696.2018.1.122.134
12. Shufang C. Designing an Automatic English Pronunciation Error Correction System Based on Radio-Magnetic Recording Devices. *Sensors*. 2021. Vol. 2021, No. 3. P. 1–12. DOI: 10.1155/2021/5946228
13. Tong F., Li T., Liao D., Xia S., Li S., Hong C., Li L. The XMUSPEECH System for Accented English Automatic Speech Recognition. *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 3. P. 1478. DOI: 10.3390/app12031478
14. Vashunina I.V., Ryabova M.E., Egorova L.A. Polycode Hypertext in Polylingual Discourse of Intercultural Communications. *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 218–231. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.17

Поступила в редакцию: 15.08.2025

Поступила после рецензирования: 22.09.2025

Поступила к публикации: 06.10.2025

Received: 15.08.2025

Revised: 22.09.2025

Accepted: 06.10.2025

*Генералов Л.Р.,*

*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*



**ГЕНЕРАЛОВ ЛЕВ РОМАНОВИЧ**

**Российская Федерация, Москва**

аспирант кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Сфера научных интересов: психология социализации, влияние технологий на социализацию, типологии личности. Электронная почта: Lev.generalov00@mail.ru

**LEV R. GENERALOV**

**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: psychology of socialization, influence of technology on socialization, personality typologies. E-mail address: Lev.generalov00@mail.ru

## Влияние виртуальной среды на процесс социализации подростков

**Аннотация.** Обоснована значимость виртуального пространства в жизни современного подростка, рассмотрены ключевые аспекты его влияния на социализацию представителей подрастающего поколения. Представлены результаты анализа научных статей и диссертационных работ, свидетельствующие о том, что комплексных исследований, раскрывающих разностороннее влияние виртуальной среды на социализацию подростков, не проводилось. Описаны итоги этапа исследования, ориентированного на рассмотрение его основных понятий и категорий, выявление степени разработанности лежащей в его основе проблемы. Охарактеризованы феномены «социализация», «киберсоциализация», «виртуальная среда». Раскрыты особенности протекания социализации современных подростков в виртуальной среде, выделены факторы ее позитивного и негативного влияния на процесс социализации в подростковом возрасте. Делаются выводы о двояком характере воздействия киберпространства на процесс социализации, о важности создания безопасных условий для формирования социальных навыков у подростков, научного обоснования профессионального сопровождения этого процесса с учетом стремительного характера изменений в инфраструктуре киберпространства.

**Ключевые слова:** социализация подростков, виртуальная среда, факторы позитивного и негативного влияния киберпространства.

**Для цитирования:** Генералов Л.Р. Влияние виртуальной среды на процесс социализации подростков // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 221–228. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.221

**Abstract.** The importance of virtual space in the lives of modern adolescents is substantiated, and key aspects of its influence on the socialization of the younger generation are examined. The results of an analysis of scientific articles and dissertations are presented, indicating that comprehensive studies revealing the diverse influence of the virtual environment on adolescent socialization have not been conducted. The results of the research phase focused on examining its key concepts and categories and identifying the degree of elaboration of the underlying problem are described. The phenomena of “socialization,” “cybersocialization,” and “virtual environment” are characterized. The characteristics of modern adolescent socialization in a virtual environment are revealed, and the factors of its positive and negative impact on the socialization process during adolescence are highlighted. Conclusions are drawn about the dual nature of cyberspace's impact on socialization, the importance of creating safe conditions for the development of social skills in adolescents, and the scientific justification for professional support of this process, given the rapid nature of changes in the cyberspace infrastructure.

**Keywords:** socialization of adolescents, virtual environment, factors of positive and negative influence of cyberspace.

**For citation:** Generalov L.R. The Influence of the Virtual Environment on the Process of Socialization of Adolescents. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 221–228. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.221



*Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*

**Введение.** В условиях цифровизации всех составляющих жизни современного человека представители подрастающего поколения все больше времени проводят, погружаясь в виртуальную среду. Если ранее с ней были связаны работа с информационными ресурсами и получение информационных услуг, то сегодня в такой среде протекают индивидуальная и совместная деятельность, осуществляются переписка и диалоговое взаимодействие [20], в образовательных организациях создаются электронные информационно-образовательные системы, призванные обеспечить оптимизацию образовательного процесса. Растет объем получаемой детьми и подростками информации из разных (не всегда контролируемых взрослыми) источников, доля объектов, воспринимаемых ими опосредованно (с использованием гаджетов), информационное пространство становится для них «второй реальностью» (Н.Н. Богомолова, Л.С. Зазнобина) [цит. по: 17].

Значимость виртуального пространства в жизни индивида определяется не только количественными показателями пребывания

в нем, но и качественными преобразованиями, его влиянием на реальность, способностью преобразовывать ее. Современный человек функционирует в двух пространствах, составляющих единую среду существования, становления и развития – реальном и виртуальном [12]. Установлено (Р.М. Айсина, В.А. Емелина, Т.В. Ефимова, Г.У. Солдатова и др.), что социальная ситуация развития подростков в значительной мере обусловлена глобальной цифровизацией общества [цит. по: 5, с. 50]. Такая ситуация развития, по мнению Г.У. Солдатовой, является принципиально новой и определяет изменение направленности когнитивного и личностного развития, характер взаимоотношений с окружающими, осваиваемые социальные и культурные практики [15]. Как отмечает В.А. Плешаков, в этих условиях проблемы социализации человека приобретают новую актуальность [10, с. 6]. А.В. Мудрик указывает на то, что Интернет играет существенную роль в социализации его пользователей, поэтому находится в центре, если не на острие внимания исследователей, рассматривающих проблемы социально-

го воспитания [9]. Уже в 2010 году Д.И. Фельдштейн в контексте обсуждения актуальных приоритетных направлений современных исследований в области психологии и педагогически писал о необходимости «научиться и научить отношениям с Интернетом и отношению к нему» [18].

Появление терминов «киберсоциализация» (Т.В. Есикова), «виртуальная социализация» (М.С. Чванова), «интернет-социализация» (Т.А. Жданова, В.А. Плешаков, Н.С. Черноярова), «цифровая социализация» (П.Н. Демин, Р.И. Зекерьяев, О.А. Карбанова, В.В. Кисова, М.В. Шевченко) свидетельствует о возникновении в психологии понимания глобального влияния, которое оказывает виртуальная среда на становление личности, социализацию современного человека. На уровне федеральных документов поднята проблема расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов, изучения влияния новых информационных и коммуникационных технологий, цифровой среды и форм организации социальных отношений на психическое здоровье представителей подрастающего поколения, их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности [11].

Этим обусловлен исследовательский интерес к изучению проблем воздействия виртуальной среды на различные аспекты развития индивида, «управления информационной составляющей социализации» [16, с. 3]. На сегодняшний день изучены отдельные вопросы информационных процессов социального развития личности (С.В. Бондаренко, М.В. Воропаев, В.А. Плешаков, В.В. Пустовойтов, И.В. Роберт и др.), социализации средствами сети Интернет (Н.В. Угольков), влияния социальных сетей на социализацию и образование подростков (Д.О. Королева), виртуальной среды в целом на социальное становление

современной молодежи, выявлены некоторые риски социализации (О.В. Бескровная, О.Н. Герман, Т.А. Жданова, А.В. Королева, К. Мартынова, А.Ю. Особа, И.Н. Теркулова, Н.С. Черноярва, О.В. Яковлева и др.), условия развития социального капитала подростка в цифровой среде (А.В. Вихрова). Проведены эмпирические исследования влияния цифровой социализации и уровня вовлеченности в цифровую деятельность и цифровые коммуникации на мышление, речь, внимание, восприятие, память индивида, ценности личности, особенности эмоционально-волевой регуляции (S. Bennett, J. Benson, M. Brown, E.K.M. Chong, C. Davis, M. Drouin, A. Littlejohn, A. Margaryan, K. Maton, R. Schulmeister, G. Vojt и др.).

Результаты анализа научных статей и диссертационных работ свидетельствуют о том, что комплексных исследований, раскрывающих разностороннее влияние виртуальной среды на социализацию подростков, не проводилось. Этим определяется *актуальность* проводимого нами исследования на тему «Интернет-коммуникации и деятельность в цифровом пространстве как факторы социализации личности».

*Цель данной статьи* – представить результаты этапа исследования, ориентированного на рассмотрение его основных понятий и категорий, выявление степени разработанности лежащей в его основе проблемы. На данном этапе решались следующие *задачи*:

- охарактеризовать феномены «социализация», «виртуальная среда»;
- раскрыть особенности протекания социализации современных подростков в виртуальной среде;
- выделить факторы ее позитивного и негативного влияния на процесс социализации в подростковом возрасте.

**Основные понятия исследования.** В предметно-категориальном поле проводимого нами исследования базовыми являются поня-

тия «социализация» и «виртуальная среда». Последовательно рассмотрим каждое из них.

Термин «социализация» (от лат. – общественный) официально используется с 1956 года. Поскольку данное понятие имеет, по словам В.А. Слостенина, междисциплинарный статус, мы обратились к исследованиям в области психологии, социологии, педагогики. Было выявлено, что социализация рассматривается как: социально-педагогическое явление приобщения ребенка к социуму (Р.Г. Гурова, В.А. Сухомлинский); социальное становление человеческого индивида, формирование его социальной сущности (Л.П. Буева); процесс интериоризации культуры общества, аккумуляция индивидом социальных ролей посредством взаимодействия с другими (Д.Б. Эльконин) и экстериоризации личностных сил человека (Б. Битинас, В. Леонов, Д.И. Фельдштейн, И.Н. Фридман) [цит. по: 17]; самостоятельное, спонтанное усвоение человеком социальных ценностей и норм, жизненного (социального) опыта, обретение им социальных качеств (М.С. Комаров, И.С. Кон, В.М. Шепель) и путей, которыми люди их приобретают, осваивают установки, соответствующие их социальным ролям (Н. Смелзер, В.Т. Лисовский) [цит. по: 6], процесс «окультуривания», усвоения культуры, которая выступает как предпосылкой и целью, так и результатом социализации, трансляция духовной культуры от поколения к поколению на основе использования различных механизмов (Б. и Дж. Уайтинг).

В своей работе мы опираемся на определение *социализации*, предложенное С.В. Росляковой и соавторами – процесс овладения субъектом социальным опытом посредством коммуникации, индивидуальной деятельности, усвоения культурных ценностей, образцов поведения, обеспечивающий возможность успешно функционировать в обществе, са-

морализовываться, самоактуализироваться [12, с. 293]. Также важным для нашей работы является определение В.А. Плешакова, подчеркивающее специфику процессов социализации, протекающих в виртуальной среде: «*киберсоциализация* – социализация в киберпространстве – процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивида, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности» [10, с. 14]. Для обозначения данного феномена исследователями (М.С. Анурьева, И.А. Киселева, М.С. Чванова и др.) также используется термин «виртуальная социализация» [19].

Согласно идее В.А. Плешакова, киберсоциализация связана со всеми группами факторов социализации, выделяемыми А.В. Мудриком: мега- (космос, планета, мир, Интернет), макро- (страна, этнос, общество, государство), мезо- (регион, вид поселения, субкультуры) и микро- (семья, соседство, группы сверстников, воспитательные, религиозные и другие организации, микросоциум) [9, с. 50]. Киберпространство создает условия для относительно направляемой и стихийной (по терминологии А.В. Мудрика) социализации человека.

С.В. Бондаренко выделяет два типа социализации (в оффлайн- и киберпространстве), процесс первичной социализации в киберпространстве делится на два этапа:

- *архетипический* – формирование субъективной реальности киберпространства посредством коммуникации в группах членства, представлений о киберпространстве, мотивации для продолжения киберсоциализации, усвоение социальных, культурных паттернов,

доминирующих в культуре киберпространства;

- *инструментально-когнитивный* (с момента первого выхода в интернет-пространство) – обучение электронной грамотности, навыкам навигации, усвоение структуры ролей и ценностей того или иного интернет-сообщества [3].

Обоснование исследователями выраженного влияния виртуальной среды на процессы социализации подростков актуализирует задачу изучения ее основных характеристик. При решении данной задачи нами проанализированы приводимые в литературе определения смежных понятий. В частности, представлен широкий спектр дефиниций термина «цифровая среда» – от ее понимания как среды логистических объектов, используемой для описания и моделирования других сред (электронной и социальной) на основе математических законов, до рассмотрения в качестве цифрового представления аспектов социальной, культурной жизни и технологий общения (Е.С. Ларина, В.С. Овчинский, О. David, С. Guibert и др.). Ряд исследователей предлагает рассматривать как синонимичные понятия «электронная» «интернет-», «виртуальная» и «информационная» среда [10, с. 14].

В качестве рабочего мы принимаем определение виртуальной (цифровой) среды, предложенное И.Н. Теркуловой: «компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций для достижения социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, оказанию индивидуальной помощи и расширению социального опыта обучающихся» [16].

Среди специфических черт виртуальной среды (киберпространства), выступающей альтернативной реальностью, выделяют возможность абстрагироваться от

проблем окружающего мира, исправить любую ошибку, экспериментировать, самостоятельно принимать решения, не ориентируясь на результат, создавать «виртуальную личность» (А.Е. Жичкина, Дж. Семпси, К.С. Янг), отсутствие пространственных (географических) ограничений [4, с. 123; 124]. В такой среде представлены новые институты и агенты социализации, транслирующие определенные социальные ценности, нормы и установки, стратегии поведения, оказывая влияние на потребности и интересы, систему отношений, структуру смысловых координат современного человека [21, с. 184].

Подростковый возраст совпадает с завершающим этапом периода активной социализации, формирования фундамента личности, мировоззрения. Наблюдаются изменения поведенческих проявлений индивида, осмысление им своего места в жизни других людей, общества в целом, поиск нравственных ориентиров. Результатом позитивной социализации становится определенный уровень социализированности, достаточный для успешного функционирования индивида в обществе, обеспечивающий его дальнейшее развитие. При этом важно отметить, что социализация – динамичный, сложный, противоречивый процесс, нередко сопровождаемый кризисами, регрессом, способный менять свою направленность.

**Особенности протекания социализации современных подростков в виртуальной среде.** К основным факторам социализации индивида, наряду его с наследственностью, социальной активностью по преодолению кризисов и целенаправленным воспитанием, относится среда. Ее роль в воспитании подрастающих поколений отмечается уже в трудах Платона и Сократа. В работах К.Н. Вентцеля, Д. Дьюи, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребеля, С.Т. Шацкого раскрыты обучающие и развивающие возможности специаль-

но создаваемой среды. Воздействие социальной среды формирует у человека определенные потребности, способность к волевым усилиям, социальные и нравственные чувства (А.В. Запорожец). В условиях определенной среды он реализует потребности в активности, удовлетворении интересов, стремлений, получает и применяет основной жизненный опыт, самоутверждается (С.Т. Шацкий). Данные новообразования не возникают из генетически заданного базиса на основе спонтанного индивидуального опыта (А.В. Запорожец), всякий человек обретает свою субъективность и индивидуальную психическую жизнь посредством извлечения смыслов и возможностей из социокультурной среды (Р. Шведер), путем «проживания» содержания опыта предшествующих поколений (Г.И. Гайсина). По словам С.Н. Николаевой, в процессе социализации в определенной среде жизнеобитания врожденные качества человека обретают конкретные реальные свойства своего ментального и социокультурного развития [цит. по 17].

Влияние среды на социализацию индивида изучается в рамках средового (Ю.С. Мануйлов, Л.И. Новикова, В.И. Слободчиков, Е.М. Харланова, В.А. Ясвин) и экологического (А. Golkar, Ø. Nilsen, G. Yang) подходов. В их рамках основным фактором воспитательного и социализирующего воздействия становится оказание влияния на социальное окружение подростка – родители, «община», широкая общественность [21], виртуальная среда. Б.М. Бим-Бад отмечает, что развитие индивида достигается в ходе самостоятельного взаимодействия со специально созданной средой [2]. Данное положение определяет возможность и необходимость построения в условиях системы образования среды с заданными свойствами, обеспечивающей поддержку процессов позитивной социализации подростков. Социализирующие, обучающие

и воспитательные возможности виртуальной среды рассматриваются авторами киберпсихологической концепции развития личности. Отмечается необходимость учета социокультурных, психовозрастных, гендерных, этноконфессиональных, личностных и индивидуальных особенностей человека [10, с. 11].

С опорой на работы, посвященные изучению социально-психологических черт (М.И. Гореликов, Д.А. Подольский, С.В. Рослякова, Е.Г. Черникова и др.) и специфики социализации современных подростков (А.Ю. Авлеев, Д.В. Адамчук, Р.А. Захаркин, О.А. Максимова, В.С. Собкин, Е.Н. Трухманова, С.В. Чернобровкина и др.), можно выделить различные аспекты влияния виртуальной среды на данный процесс.

Для современного подростка виртуальная среда является естественной, он в ней рождается, живет, развивается, социализируется. Это его привычный «ареал обитания», в котором необходимо завоевать определенный социальный статус (одна из наиболее значимых ценностей представителя поколения Z) [13]. Виртуальная среда является для подростка пространством для развития и удовлетворения познавательных интересов и потребностей, формирования нового коммуникативного опыта, экспериментирования с социальными ролями, самопрезентацией, овладения социо-ролевым опытом (Е.П. Белинская, У. Гассер, О.А. Максимова, Дж. Пэлфри).

Появление виртуальной среды меняет соотношение влияний факторов социализации: семья, школа, сообщества сверстников, интернет-пространство. Дисфункциональность как характеристика множества современных семей, дезадаптация взрослых в постоянно меняющихся условиях значительно снижают воспитательный и социализирующий потенциал семьи. В этой связи подростки пытаются найти образцы

для подражания в сети, оказывающей значительное влияние на «формирование у молодого поколения стереотипов поведения, идеалов, духовных ценностей, индивидуального и общественного мировоззрения» [16, с. 3].

Отмечается, что виртуальная среда становится самой массовой и наиболее действенной формой приобщения подростков к социально-культурным ценностям (или ценностям псевдокультуры) среди институтов стихийного общественного воспитания [7], занимает одно из ведущих мест по силе воздействия на подростков, являясь каналом интенсивной социализации [8]. По данным исследователей (А.Н. Васильева, Н.К. Слепцова), общение в сети является наиболее распространенной формой проведения подростками свободного времени. Это объясняется неразвитостью других досуговых форм, нежеланием прикладывать усилия для участия в них, выраженной потребностью в восполнении недостатка положительных эмоций, признании собственной значимости [14].

Среди важных аспектов влияния виртуального пространства на социализацию подростков авторами фиксируются изменения одного из ее механизмов – процесса идентификации – и его результатов. Идентификация рассматривается как «...установление в процессе отражения объектов внешнего мира (материальных и идеальных) специфической эмоциональной связи между субъектом и отражаемым объектом, содержанием которой является непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом» [1]. Современные подростки идентифицируют себя не с людьми из ближайшего окружения (родителями, педагогами, знакомыми) или персонажам книг, а с экранными образами (героями фильмов, видеоигр, блогерами, медийными персонами, членами сетевой груп-

пы, имеющими высокий рейтинг в данном сообществе).

В работах В.А. Плешакова отмечается, что особенности киберпространства оказывают влияние на реальную идентичность пользователей, поскольку обеспечивают особые условия и широкие возможности коммуникации, принадлежности человека к определенным социальным категориям, референтной группе и относительно безопасное экспериментирование с идентичностью. Он выделяет понятие «онлайн-идентичность» как потребность современного человека в самопрезентации в киберпространстве: выбор имени (никнейма), графического изображения (аватара), репутации [10, с. 19; 20].

Подростки, наряду с детьми и молодежью, наиболее выражено включены в процесс социализации в киберпространстве (киберсоциализацию, медиасоциализацию и интернет-социализацию). Исследователи применяют по отношению к новому поколению понятие «Homo Cyberus» (человек киберсоциализирующийся), указывая на их отличительные черты, связанные с мировоззрением, структурой самосознания личности и мотивационно-потребностной сферой в социальном, психологическом и духовно-нравственном планах [10, с. 7; 11]. Также используется термин «homo virtualis», обозначающий индивида, ориентированного на виртуальную реальность, создателя, носителя, потребителя виртуальной культуры. При этом важно, что интернет-социализация не только формирует личность с новым способом оценки ситуации и с новым нелинейным мировоззрением, но и предъявляет к индивиду, постоянно меняющиеся и усложняющиеся жесткие требования [4, с. 122; 125].

Ю.Д. Бабаева, О.В. Виштак, А.Е. Войскунский, Т.А. Жданова, В.А. Плешаков, Н.С. Черноярлова выделяют ключевые аспекты влияния виртуальной среды на социализацию современной молодежи,

приводящего к функциональным и структурным изменениям в социальной и психологической сферах человека:

- идентификация сознания и самопознания – осмысление своего «Я», собственной социальной роли и принадлежности;
- преобразование коммуникативной сферы, общения – расширение его круга, изменение пространственно-временных характеристик, развитие навыков коммуникации;
- расширение традиционно выделяемых групп видов деятельности, изменение их характера – операционального звена, целеполагания, потребностно-мотивационной регуляции [цит. по: 4, с. 122].

#### **Факторы позитивного и негативного влияния виртуальной среды на процесс социализации в подростковом возрасте.**

Как и любое другое масштабное явление современности, киберпространство оказывает неоднозначное воздействие на подрастающее поколение. Исследователи отмечают значительный интерес обучающихся к использованию цифровых инструментов, повышение мотивации к освоению с их помощью содержания учебных предметов (А.С. Щерба), расширение возможностей коммуникации (М.А. Ерофеева), установления социальных связей, развития творческих способностей (Б.Б. Нурмагамбетов), социальной самореализации. Учебное взаимодействие с применением интернет-ресурсов имеет ряд свойств, объективно способствующих оптимизации процесса обучения: интерактивность, эффект погружения, акцент на сенсорное восприятие изучаемого объекта (М.В. Гуреев, А.Н. Колесниченко, П.Г. Лабзина, Е.И. Новалов, В.К. Семенович и др.).

Виртуальное пространство обеспечивает не только расширение

коммуникации, спектра социальных связей, но и адаптацию предоставляемых услуг к особенностям и запросам пользователя. Так платформа VRChat обладает возможностями взаимодействия с людьми с нарушениями психологического (социальная тревожность) или физиологического (немота, глухота) характера. Ее социализирующий потенциал связан с применением методов взаимодействия и осуществления обратной связи (с использованием голоса, мимики, жестикულიции, текста), обеспечивающих заинтересованность пользователя в выборе социально приемлемых вариантов коммуникации. Наблюдая реакцию на свои действия, он может корректировать поведение. Таким образом, VRChat можно рассматривать как «тренировочную площадку» для индивидов, испытывающих затруднение в социальном взаимодействии. Такой ресурс особенно актуален для подростков, нуждающихся в приобретении социальных навыков.

Среди негативных эффектов социализации в сети выделяют: «уход от реальности», интернет-зависимость, внушение подросткам этически и социально неприемлемых идей [19]. Интернет-зависимость (кибераддикция) рассматривается как зависимость человека от среды, созданной посредством компьютерных, цифровых технологий и средств сотовой (мобильной) связи [10, с. 24]. Это психическое расстройство, проявляющееся в навязчивом желании человека включиться в тот или иной род деятельности с использованием интернет-ресурсов, зачастую в ущерб важным аспектам жизнедеятельности. В зависимости от особенностей индивида и условий, в которых он находится, развитие кибераддикции

может привести к «бегству из реальной жизни», или, в случае успешной киберсоциализации, к относительно сбалансированной интеграции киберпространства в жизненное пространство личности [10, с. 24; 28]. Важно понимать, что возникновение аддикции обусловлено не только и не столько свойствами цифровой среды, сколько предрасположенностью субъекта в силу влияния внешних и внутренних факторов. Этим определяется значимость роли семьи и образовательных организаций в поддержке процессов позитивной социализации.

**Выводы.** Виртуальная среда создает условия для различных типов и видов социализации человека, предоставляя новые возможности для взаимодействия, познания, творческого самовыражения, дополняя социальный опыт, развивая навыки коммуникации. При ее неконтролируемом использовании существуют риски преобладания негативной динамики процессов социализации в подростковом возрасте. В этой связи важной задачей науки, системы образования и неформальных институтов социализации является создание безопасных условий для формирования социальных навыков у подростков, научно обоснованное профессиональное сопровождение этого процесса и своевременная адекватная помощь индивиду.

Рассмотрение основных понятий исследования и специфики социализации в виртуальной среде становится базой для изучения механизмов ее влияния на личностное развитие подростков. В данной работе необходимо учитывать стремительный характер изменений, свойственный современной инфраструктуре киберпространства, обуславливающий важность прогнозирования тенденций ее развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. Краснодар: Изд-во Кубанского университета, 1975. С. 6–15.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. М.: Российский открытый Университет, 1994. 36 с.
3. Бондаренко С.В. Социальная система киберпространства как новая социальная общность // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2002. № 12 (38). С. 32–39.
4. Жданова Т.А., Черноярлова Н.С. Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи // Ученые заметки ТОГУ. 2015. Т. 6, № 2. С. 121–127.
5. Кисова В.В., Шевченко М.В. Влияние цифровой социализации на становление личности подростков с нарушениями развития // Педагогический вестник. 2023. № 30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 07.09.2025).
6. Коломийченко Л.В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2008. 404 с.
7. Королева А.В., Бескровная О.В. Влияние виртуальной информационной среды на социальное становление подростков: проблемные аспекты / Сайт ТСУ. URL: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020\\_prepodavatel/9/Koroleva\\_Beskrovnaaya.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/9/Koroleva_Beskrovnaaya.pdf) (дата обращения: 07.09.2025).
8. Макарова Л.Н., Копытова Н.Е., Королева А.В. Конструктивные и деструктивные возможности изменяющейся внешней информационной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 6 (110). С. 84–91.
9. Мудрик А.В. Социализация человека: уч. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
10. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография; под ред. А.В. Мудрика. М.: HomoCiberus, 2011.
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 N 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» / КонсультантПлюс. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/) (дата обращения: 07.09.2025).
12. Рослякова С.В., Пташко Т.Г., Черникова Е.Г. Особенности социализации современных подростков // БГЖ. 2018. № 4 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-sovremennyh-podrostkov-1> (дата обращения: 07.09.2025).
13. Синенко М.А., Игнатович С.С. Цифровая среда и ее влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков // Педагогика: история, перспективы. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sreda-i-ee-vliyanie-na-sotsialnuyu-situatsiyu-razvitiya-detey-i-podrostkov> (дата обращения: 07.09.2025).
14. Слепцова Н.К., Васильева А.Н. Социальные сети как фактор социализации современных подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 30. С. 309–311.
15. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность: монография. М.: Смысл, 2017. 375 с.
16. Теркулова И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 27 с.
17. Тимофеева Л.Л. Концепция формирования культуры безопасности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2022. 428 с.
18. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития (доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19–20 апреля 2010 г. // Вопросы воспитания, 2010. № 2. С. 17–21.
19. Чванова М.С., Анурьева М.С., Киселева И.А. Влияние Интернета на социализацию молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, № 5 (169). С. 23–36. DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-23-36
20. Яковлева О.В. Влияние виртуальной среды на социализацию современной молодежи: анализ основных рисков // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2013. № 162. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-virtualnoy-sredy-na-sotsializatsiyu-sovremennoy-molodezhi-analiz-osnovnyh-riskov> (дата обращения: 07.10.2025).
21. Golkar A., Olsson A. Immunization against social fear learning. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016. 145 (6). P. 665–671. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000173>

## REFERENCES

1. Avdeeva N.H. Ponyatie identifikatsii i ego primeneniye k probleme ponimaniya cheloveka chelovekom [The Concept of Identification and Its Application to the Problem of Understanding Man by Man]. *Theoretical and Applied Problems of People's Cognition of Each Other*. Krasnodar: Kuban University Publishing House, 1975. P. 6–15. (in Russian).
2. Bim-Bad B.M. Antropologicheskoye osnovaniye teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniya: ocherk problem i metodov ih resheniya [Anthropological Foundations of the Theory and Practice of Modern Education: An Essay on Problems and Methods of Solving Them]. Moscow: Russian Open University, 1994. 36 p. (in Russian).
3. Bondarenko S.V. Social'naya sistema kiberprostranstva kak novaya social'naya obshchnost' [The Social System of Cyberspace as a New Social Community]. *Scientific Thought of the Caucasus. Supplement*. 2002. No. 12 (38). P. 32–39. (in Russian).
4. Zhdanova T.A., Chernoyarova N.S. Vliyanie virtual'noy sredy na socializatsiyu sovremennoy molodezhi [The Influence of the Virtual Environment on the Socialization of Modern Youth]. *Scientific Notes of TNU*. 2015. Vol. 6, No. 2. P. 121–127. (in Russian).
5. Kisova V.V., Shevchenko M.V. Vliyanie cifrovoy socializatsii na stanovlenie lichnosti podrostkov s narusheniyami razvitiya [The Impact of Digital Socialization on the Personality Development of Adolescents with Disabilities]. *Pedagogical Bulletin*. 2023. No. 30. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sotsializatsii-na-stanovlenie-lichnosti-podrostkov-s-narusheniyami-razvitiya> (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).

6. Kolomijchenko L.V. Social'noe razvitie detej doskol'nogo vozrasta v kul'turologicheskoy paradigme obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk [Social Development of Preschool Children in the Cultural Studies Paradigm of Education. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Chelyabinsk, 2008. 404 p. (in Russian).
7. Koroleva A.V., Beskrovnaya O.V. Vliyanie virtual'noj informacionnoj sredy na social'noe stanovlenie podrostkov: problemnye aspekty [The Impact of the Virtual Information Environment on the Social Development of Adolescents: Problematic Aspects]. *TSU Website*. Available at: [https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020\\_prepodavatel/9/Koroleva\\_Beskrovnaya.pdf](https://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2020/09112020_prepodavatel/9/Koroleva_Beskrovnaya.pdf) (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).
8. Makarova L.N., Kopytova N.E., Koroleva A.V. Konstruktivnye i destruktivnye vozmozhnosti izmenyayushcheysya vneshej informacionnoj sredy [Constructive and destructive possibilities of the changing external information environment]. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2012. No. 6 (110). P. 84-91. (in Russian).
9. Mudrik A.V. Socializaciya cheloveka [Human socialization]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2010. (in Russian).
10. Pleshakov V.A. Teoriya kibersocializacii cheloveka: monografiya; pod red. A.V. Mudrika [Theory of human cybersocialization: a monograph]; ed. A.V. Mudrik. Moscow: HomoCiberus, 2011. (in Russian).
11. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29.05.2015 N 996-r "Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda" [Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 N 996-r "On Approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation through 2025"]. *ConsultantPlus*. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470a1deda8b17e988c587d6/) (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).
12. Roslyakova S.V., Ptashko T.G., Chernikova E.G. Osobennosti socializacii sovremennyh podrostkov [Features of the Socialization of Modern Adolescents]. *BGZh*. 2018. No. 4 (25). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-sovremennyh-podrostkov-1> (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).
13. Sinenko M.A., Ignatovich S.S. Cifrovaya sreda i ee vliyanie na social'nuyu situaciyu razvitiya detej i podrostkov [Digital environment and its influence on the social situation of development of children and adolescents]. *Pedagogy: history, prospects*. 2022. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-sreda-i-ee-vliyanie-na-sotsialnuyu-situatsiyu-razvitiya-detey-i-podrostkov> (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).
14. Slepčova N.K., Vasil'eva A.N. Social'nye seti kak faktor socializacii sovremennyh podrostkov [Social networks as a factor in the socialization of modern teenagers]. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*. 2016. Vol. 30. P. 309-311. (in Russian).
15. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost': monografiya [The Digital Generation of Russia: Competence and Safety: Monograph]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (in Russian).
16. Terkulova I.N. Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayushchihся vo frankogovoryashchih stranah (Franciya, Kanada): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [The Digital Environment as a Pedagogical Condition for Positive Socialization of Students in French-Speaking Countries (France, Canada): Extended Abstract of Ph.D. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2019. 27 p. (in Russian).
17. Timofeeva L.L. Konceptiya formirovaniya kul'tury bezopasnosti u detej doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta: dis. ... d-ra ped. nauk [The Concept of Developing a Safety Culture in Children of Preschool and Primary School Age. Dr. Habil. of Pedagogical Sciences Thesis]. Moscow, 2022. 428 p. (in Russian).
18. Fel'dshtejn D.I. Prioritetnye napravleniya psihologo-pedagogicheskikh issledovanij v usloviyah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya (doklad na vyezdnom zasedanii Prezidiuma RAO v Nizhnem Novgorode 19-20 aprelya 2010 g. [Priority areas of psychological and pedagogical research in the context of significant changes in a child and the situation of his development (report at the visiting meeting of the Presidium of the Russian Academy of Education in Nizhny Novgorod on April 19-20, 2010)]. *Questions of education*. 2010. No. 2. P. 17-21. (in Russian).
19. Chvanova M.S., Anur'eva M.S., Kiseleva I.A. Vliyanie Interneta na socializaciyu molodezhi [The influence of the Internet on the socialization of young people]. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*. 2017. Vol. 22, No. 5 (169). P. 23-36. (in Russian). DOI: 10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-23-36
20. Yakovleva O.V. Vliyanie virtual'noj sredy na socializaciyu sovremennoj molodezhi: analiz osnovnyh riskov [The influence of the virtual environment on the socialization of modern youth: Analysis of the main risks]. *Bulletin of the Herzen State Pedagogical University*. 2013. No. 162. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-virtualnoy-sredy-na-sotsializatsiyu-sovremennoj-molodezhi-analiz-osnovnyh-riskov> (date of the Application: 07.09.2025). (in Russian).
21. Golkar A., Olsson A. Immunization against social fear learning. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2016. 145 (6). P. 665-671. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000173>

Поступила в редакцию: 01.09.2025

Поступила после рецензирования: 01.10.2025

Поступила к публикации: 13.10.2025

Received: 01.09.2025

Revised: 01.10.2025

Accepted: 13.10.2025

*Лосев А.В.,  
Учреждение судебной экспертизы города Москвы*

*фон Миллер А.А.,  
Ассоциация судебных экспертов*

*Слободчиков И.М.,  
Московский государственный университет спорта и туризма,  
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы*



**ЛОСЕВ АНДРЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ**  
Российская Федерация, Москва

психолог, руководитель экспертной организации «Учреждение судебной экспертизы города Москвы». Сфера научных интересов: психология личности, возрастная и педагогическая психология, психология экспертной деятельности. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: post@use.moscow

**ANDREY V. LOSEV**

**Moscow, Russian Federation**

Psychologist, Head of the Expert Organization “Institution of Forensic Examination of the city of Moscow”. Research interests: personality psychology, age and educational psychology, psychology of expert activity. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: post@use.moscow



**ФОН МИЛЛЕР АНДРЕЙ АЛЕКСЕЕВИЧ**  
Российская Федерация, Москва

психолог, руководитель экспертной организации «Ассоциация судебных экспертов». Сфера научных интересов: судебная психология, психология и педагогика детско-родительских отношений, психология личности, возрастная психология, психология экспертной деятельности. Автор шести опубликованных научных работ. Электронная почта: andrey.fonmiller@bk.ru

**ANDREY A. VON MILLER**

**Moscow, Russian Federation**

Psychologist, Head of the expert organization “Association of Forensic Experts”. Research interests: forensic psychology, psychology and pedagogy of child-parent relations, personality psychology, age psychology, psychology of expert activity. Author of six published scientific works. E-mail address: andrey.fonmiller@bk.ru



**СЛОБОДЧИКОВ ИЛЬЯ МИХАЙЛОВИЧ**  
Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, Московский государственный университет спорта и туризма; профессор кафедры этноориентированной педагогики, глобальной русистики и цифровой дидактики, 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 Psychology of the Moscow State University of Sports and Tourism; Professor at the Department of Ethnocentric Pedagogy, Global Russian Studies and Digital Didactics, 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

# Влияние дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников

**Аннотация.** Рассматриваются основные типы дисфункциональных семей, их характеристики и особенности взаимодействия между родителями и детьми. Анализируются негативные последствия реализации непродуктивных моделей воспитания для социального, эмоционального и когнитивного развития младших школьников. Особое внимание уделяется проблемам адаптации детей из дисфункциональных семей в школьной среде, их взаимоотношениям со сверстниками и учителями. На основе теоретического анализа и эмпирических данных авторы предлагают рекомендации по профилактике и коррекции нарушений социализации у детей из дисфункциональных семей, а также подчеркивают важность междисциплинарного подхода в решении данной проблемы.

**Ключевые слова:** дисфункциональные модели родительства, социализация младших школьников, семейные отношения, психологическое развитие, школьная адаптация, эмоциональное благополучие, межличностные отношения, коррекционная работа, профилактика нарушений социализации.

**Для цитирования:** Лосев А.В., фон Миллер А.А., Слободчиков И.М. Влияние дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников // Высшее образование сегодня. 2025. № 5. С. 229–233. DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.229

**Abstract.** The main types of dysfunctional families, their characteristics and features of interaction between parents and children are considered. The negative consequences of the implementation of unproductive parenting models for the social, emotional and cognitive development of younger schoolchildren are analyzed. Special attention is paid to the problems of adaptation of children from dysfunctional families in the school environment, their relationships with peers and teachers. Based on theoretical analysis and empirical data, the authors propose recommendations for the prevention and correction of socialization disorders in children from dysfunctional families, and also emphasize the importance of an interdisciplinary approach to solving this problem.

**Keywords:** dysfunctional parenting models, socialization of younger schoolchildren, family relations, psychological development, school adaptation, emotional well-being, interpersonal relationships, correctional work, prevention of socialization disorders.

**For citation:** Losev A.V., Von Miller A.A., Slobodchikov I.M. The Impact of Dysfunctional Parenting Patterns on the Socialization of Primary School Students. *Higher education today*. 2025. No. 5. P. 229–233. (in Russian). DOI: 10.18137/RNU.HET.25.05.P.229



**Введение.** В современных условиях проблема детско-родительских отношений как фактора психофизического благополучия детей приобретает особую актуальность, поскольку благополучное физически, психически и эмоционально

здоровое детство является одной из важнейших составляющих сохранения здоровья нации [2]. Семья играет ключевую роль в формировании личности ребенка, его ценностных ориентаций, моделей поведения и адаптации к соци-

уму [3]. Специфика детско-родительских отношений, стиль воспитания, эмоциональный климат в семье оказывают определяющее влияние на социализацию ребенка. «Ценностные ориентации и нормы поведения, регулирующие детско-родительские отношения, определяют характер взаимоотношений в семье, показатели социально-эмоциональной зрелости и общую эффективность социализирующего воздействия на подрастающее поколение» [4]. В этой связи исследование влияния дисфункциональных моделей родительства на процесс социализации детей младшего школьного возраста представляется крайне важным.

Целью данного исследования является анализ особенностей влияния дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- рассмотреть основные теоретические подходы к изучению влияния семьи на социализацию детей;
- охарактеризовать дисфункциональные модели родительства и их содержание;
- проанализировать специфику социализации детей младшего школьного возраста;
- выявить особенности влияния дисфункциональных моделей родительства на различные аспекты социализации младших школьников.

*Теоретико-методологической основой исследования* выступают системный подход к изучению семьи, концепции детско-родительских отношений, психосоциального развития, теории социализации личности, привязанности и другие. В работе применялись общенаучные методы (анализ, синтез, обобщение, сравнение), а также специальные методы психолого-педагогических исследований.

**Основные дисфункциональные модели родительства и их характеристики.** *Гиперопека (сверхконтроль)* характеризуется чрезмерной заботой и контролем со стороны родителей. Они стремятся оградить ребенка от любых трудностей, принимают за него решения, излишне опекают. В результате у детей формируется низкая самостоятельность, неуверенность в себе, инфантильность.

*Гипоопека (недостаток внимания)* – родители уделяют недостаточно внимания воспитанию ребенка, не интересуются его жизнью и проблемами. Это может приводить к педагогической запущенности, социальной дезадаптации, формированию у детей девиантного поведения [3].

*Эмоциональное отвержение* характеризуется холодностью, отстраненностью родителей, отсутствием эмоциональной близости с ребенком. Это негативно сказывается на эмоциональном развитии детей, формировании привязанности, самооценки, по мере взросления ребенка, может приводить

к различным психологическим проблемам.

*Авторитарный стиль* воспитания предполагает жесткий контроль, высокие требования со стороны родителей, физические наказания, подавление инициативы ребенка. Часто он формирует у детей агрессивность, конформность, низкую самооценку [9].

*Непоследовательный стиль* характеризуется отсутствием единой линии воспитания, противоречивостью требований. Это дезориентирует ребенка, формирует тревожность, неуверенность в себе.

Причины формирования дисфункциональных моделей родительства могут быть различны: психологическая незрелость родителей, их собственный травматичный опыт детства, низкая психолого-педагогическая компетентность, личностные проблемы [1].

Согласно классификации Д. Баумринд, Э. Маккоби и Дж. Мартина, существует четыре основных стиля семейного воспитания: авторитарный, либеральный, демократический и индифферентный [7].

Ряд современных исследователей отмечает, что дисфункциональные модели родительства оказывают негативное влияние на социализацию младших школьников, затрудняя их адаптацию к школе, формирование учебной мотивации, развитие коммуникативных навыков [3; 5; 6; 8].

**Влияние дисфункциональных моделей родительства на развитие личности и социализацию младших школьников.** Деструктивные стили воспитания, неадекватные паттерны взаимодействия в семье и нарушенные детско-родительские отношения создают неблагоприятную среду для социализации, личностного становления, формирования ключевых навыков и компетенций ребенка. Одним из важнейших аспектов негативного влияния дисфункциональных моделей родительства является нарушение эмоционального развития детей.

Этот процесс происходит при непосредственном взаимодействии с родителями, сопровождаемом эмоциональными реакциями, и в ходе наблюдения ребенком за тем, как родители справляются с провоцирующими ситуациями [10]. В дисфункциональных семьях дети часто не видят адекватных моделей эмоционального реагирования и управления эмоциями. Это может приводить к проблемам с распознаванием, выражением и регуляцией эмоций, повышенной тревожности, эмоциональной нестабильности.

Деструктивные стили воспитания негативно сказываются на формировании самооценки и Я-концепции младших школьников. Авторитарный стиль, гиперопека, гипоопека и эмоциональное отвержение препятствуют развитию адекватной самооценки, уверенности в себе, инициативности. У детей из дисфункциональных семей часто формируется заниженная самооценка, неуверенность в своих силах, зависимость от мнения окружающих [7].

Коммуникативная сфера младших школьников в ситуации формирования дисфункциональных моделей родительства искажается. Дети не получают позитивный опыт конструктивного общения, у них не формируются навыки ведения диалога, разрешения конфликтов. Это затрудняет процесс адаптации в школьном коллективе и выстраивания отношений со сверстниками и учителями. Могут возникать трудности в установлении контактов, при работе в составе команды, склонность к конфликтному поведению [3].

Особые сложности испытывают дети из дисфункциональных семей, имеющие ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ). В семейном воспитании таких детей часто встречаются ошибки, связанные с недостаточной психолого-педагогической осведомленностью взрослых, неприятием родителями особенностей ребенка, их неуме-

ние овладеть его вниманием и научиться следовать правилам поведения, а также социальное замыкание родителей [8]. Таким образом, дисфункциональные модели родительства усугубляют имеющиеся у ребенка с ОВЗ трудности адаптации и интеграции в социум.

Как отмечалось выше, проблемы социализации, возникающие у младших школьников в результате воздействия дисфункциональных моделей родительства, проявляются в различных сферах школьной жизни. Дети испытывают сложности в адаптации к новой социальной роли ученика, усвоении правил поведения в школе. Часто наблюдаются нарушения дисциплины, неумение выстраивать отношения с учителями и одноклассниками, трудности включения в коллективную деятельность. Все это негативно сказывается на успеваемости и общем благополучии ребенка в школьной среде.

**Пути преодоления негативного влияния дисфункциональных моделей родительства.** Часто причиной трудностей в адаптации к школе является несформированность личностных форм общения младшего школьника с родителями, а также неспособность взрослых перестроить взаимодействие с ребенком в соответствии с его новым статусом [6]. Это указывает на необходимость проведения просветительской работы с родителями, основными задачами которой являются «подсвечивание» ошибок в воспитании и обучение более конструктивным способам взаимодействия с детьми.

Психолого-педагогическое сопровождение детей должно быть направлено на коррекцию уже сформировавшихся нарушений

в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Эта работа может включать групповые занятия по развитию социальных навыков, индивидуальные консультации с психологом, а также создание условий для успешной интеграции ребенка в школьный коллектив.

Преодоление негативных последствий реализации дисфункциональных моделей родительства требует системной работы на разных уровнях – от коррекции детско-родительских отношений в конкретных семьях до совершенствования образовательной среды в целом. Она может включать повышение квалификации педагогов в области взаимодействия с «трудными» детьми, внедрение программ психологической поддержки для обучающихся и их семей, а также создание в школе атмосферы адекватной толерантности.

Комплексный подход к анализу исследуемой проблемы позволит минимизировать риски нарушения процессов социализации и развития дезадаптации у детей младшего школьного возраста, испытывающих негативное влияние дисфункциональных моделей родительства.

**Заключение.** Изучение влияния дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников позволяет сделать ряд важных выводов.

Характер детско-родительских отношений, стиль воспитания и эмоциональный климат в семье оказывают определяющее влияние на процесс социализации. В этом контексте дисфункциональные модели родительства представляют собой серьезную проблему, негативно воздействуя на различные аспекты развития и социальной адаптации детей младшего школьного возраста.

Рассмотрение дисфункциональных моделей родительства, основанных на гиперопеке, гипопеке, эмоциональном отвержении, авторитарном и непоследовательном стиле воспитания, показывает, что их реализация приводит к формированию у детей целого комплекса проблем, затрагивающих эмоциональную, коммуникативную, когнитивную сферы развития ребенка, а также негативно сказывающихся на формировании его самооценки и Я-концепции. Данный комплекс проблема усугубляется в случае детей с ОВЗ. Дисфункциональные модели родительства в таких семьях еще больше затрудняют процесс социализации и интеграции ребенка с особенностями в развитии в образовательную среду и общество в целом.

Для преодоления негативного влияния дисфункциональных моделей родительства на социализацию младших школьников необходим комплексный подход, включающий работу как с детьми, так и с родителями. Психолого-педагогическое сопровождение семей, просветительская работа с родителями, коррекционно-развивающие занятия с детьми должны стать неотъемлемой частью образовательного процесса.

Особое внимание следует уделить созданию благоприятной образовательной среды, способствующей успешной адаптации и социализации всех обучающихся, независимо от их семейного бэкграунда. Это предполагает повышение компетентности педагогов в работе с «трудными» детьми, внедрение программ психологической поддержки, а также развитие сотрудничества между семьей и школой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Безродных Т.В. Влияние семьи и семейных установок на социализацию и социальное развитие ребенка раннего и дошкольного возраста // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18, № 2. С. 16-25. DOI: 10.21209/2658-7114-2023-18-2-16-25
2. Большакова Т.Ю., Бондаренко Д.А. Детско-родительские отношения как фактор гендерной социализации // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сборник статей и тезисов. Москва, 26-27 апреля 2022 года; главный редактор А.А. Панарин. Т. 8. М.: Московский психолого-социальный университет, 2022. С. 67-72.

3. Борова М.М., Темиркеева Я.М., Измайлова М.А. Процессы адаптации учащихся 1–4 классов к школе // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-adaptatsii-uchaschihsya-1-4-klassov-k-shkole> (дата обращения: 31.08.2025).
4. Мамишев Т.А. Модели родительства в современной социальной теории // Гуманитарий Юга России. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-roditelstva-v-sovremennoy-sotsialnoy-teorii> (дата обращения: 31.08.2025).
5. Сафонова М.В., Мосина Н.А. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей младшего школьного возраста // Вестник КГПУ имени В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-konsultativnyh-obrascheniy-sovremennyh-roditeley-vospityvayuschih-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 31.08.2025).
6. Суворова Н.В., Наконечная Е.В., Смирная А.А., Смирнова А.В., Шепелева Ю.С. Уровень адаптации к обучению у первоклассников, воспитывающихся в семьях с разным типом детско-родительских отношений // Психолог. 2023. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-adaptatsii-k-obucheniyu-u-pervoklassnikov-vospityvayuschih-sya-v-semyah-s-raznym-tipom-detskoroditel'skih-otnosheniy> (дата обращения: 31.08.2025).
7. Таранина О.К. Влияние стилей семейного воспитания на формирование самооценки личности ребенка // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции, Челябинск, 21–22 апреля 2021 года. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2021. С. 149–154.
8. Ткачева В.В. Компетенции родителей в области специальной педагогики и специальной психологии как важнейшее условие воспитания, обучения и социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Наука и школа. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-roditeley-v-oblasti-spetsialnoy-pedagogiki-i-spetsialnoy-psihologii-kak-vazhneyshee-uslovie-vozpitanija-obucheniya-i> (дата обращения: 31.08.2025).
9. Bashir I., Ilyas Z., Awan H., Bushra R. Impact of Dysfunctional Parenting on Aggression and Disruptive Behavior among Children. *Academy of Education and Social Sciences Review*. 2024. Vol. 4, No. 1. P. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i1.624>
10. De Raeymaecker K., Dhar M. The Influence of Parents on Emotion Regulation in Middle Childhood: A Systematic Review. *Children*. 2022. Vol. 9, No. 8. P. 1200. DOI: <https://doi.org/10.3390/children9081200>

---

## REFERENCES

1. Bezrodnih T.V. Vliyanie sem'i i semejnyh ustanovok na socializaciyu i social'noe razvitie rebenka rannego i doskol'nogo vozrasta [The influence of family and family attitudes on the socialization and social development of a child of early and preschool age]. *Scientific notes of Zabaikalsky State University*. 2023. Vol. 18, No. 2. P. 16–25. (in Russian). DOI: [10.21209/2658-7114-2023-18-2-16-25](https://doi.org/10.21209/2658-7114-2023-18-2-16-25)
2. Bol'shakova T.Yu., Bondarenko D.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor gendernoj socializacii [Child-parent relations as a factor of gender socialization]. *Actual problems of modern Russia: psychology, pedagogy, economics, Management and Law: Collection of articles and Abstracts*. Moscow, April 26–27, 2022. Editor-in-chief A.A. Panarin. Vol. 8. Moscow: Moscow Psychological and Social University, 2022. P. 67–72. (in Russian).
3. Borova M.M., Temirkeeva Ya.M., Izmajlova M.A. Processy adaptatsii uchashchihsya 1–4 klassov k shkole [The processes of adaptation of pupils of grades 1–4 to school]. *Modern pedagogical education*. 2023. No. 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-adaptatsii-uchaschihsya-1-4-klassov-k-shkole> (date of the Application: 31.08.2025). (in Russian).
4. Mamišev T.A. Modeli roditel'stva v sovremennoj social'noj teorii [Models of parenthood in modern social theory]. *Humanities of the South of Russia*. 2024. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-roditelstva-v-sovremennoj-sotsialnoy-teorii> (date of the Application: 31.08.2025). (in Russian).
5. Safonova M.V., Mosina N.A. Analiz konsul'tativnyh obrashchenij so-vremennyh roditelej, vospityvayushchih detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Analysis of advisory appeals from modern parents raising children of primary school age]. *Bulletin of the KSPU named after V.P. Astafiev*. 2023. No. 1 (63). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-konsultativnyh-obrascheniy-sovremennyh-roditeley-vospityvayuschih-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (date of the Application: 31.08.2025). (in Russian).
6. Suvorova N.V., Nakonechnaya E.V., Smirnaya A.A., Smirnova A.V., Shepeleva Yu.S. Uroven' adaptatsii k obucheniyu u pervoklassnikov, vospityvayushchihsya v sem'yah s raznym tipom detsko-roditel'skih otnoshenij [The level of adaptation to learning among first-graders raised in families with different types of child-parent relations]. *Psychologist*. 2023. No. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/uroven-adaptatsii-k-obucheniyu-u-pervoklassnikov-vospityvayuschih-sya-v-semyah-s-raznym-tipom-detskoroditel'skih-otnosheniy> (date of the Application: 31.08.2025). (in Russian).
7. Taranina O.K. Vliyanie stilej semejnogo vozpitanija na formirovanie samoocenki lichnosti rebenka [The influence of family parenting styles on the formation of a child's self-esteem]. *National security and youth policy: cybersocialization and transformation of values in the VUCA world: proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk, April 21–22, 2021*. Chelyabinsk: Publishing House of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 2021. P. 149–154. (in Russian).
8. Tkacheva V.V. Kompetencii roditelej v oblasti special'noj pedagogiki i special'noj psihologii kak vazhneyshee uslovie vozpitanija, obucheniya i socializacii rebyonka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Competence of parents in the field of special pedagogy and special psychology as the most important condition for the upbringing, education and socialization of a child with disabilities]. *Science and school*. 2023. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-roditeley-v-oblasti-spetsialnoy-pedagogiki-i-spetsialnoy-psihologii-kak-vazhneyshee-uslovie-vozpitanija-obucheniya-i> (date of the Application: 31.08.2025). (in Russian).
9. Bashir I., Ilyas Z., Awan H., Bushra R. Impact of Dysfunctional Parenting on Aggression and Disruptive Behavior among Children. *Academy of Education and Social Sciences Review*. 2024. Vol. 4, No. 1. P. 32–43. DOI: <https://doi.org/10.48112/aessr.v4i1.624>
10. De Raeymaecker K., Dhar M. The Influence of Parents on Emotion Regulation in Middle Childhood: A Systematic Review. *Children*. 2022. Vol. 9, No. 8. P. 1200. DOI: <https://doi.org/10.3390/children9081200>

Поступила в редакцию: 02.09.2025

Поступила после рецензирования: 03.10.2025

Поступила к публикации: 14.10.2025

Received: 02.09.2025

Revised: 03.10.2025

Accepted: 14.10.2025

# 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](mailto: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](mailto: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 степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена 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](mailto:rid@rosnou.ru)

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала.  
Редакция оставляет за собой право по результатам рецензирования отклонить присланные к публикации рукописи.

### Над номером работали:

П.О. Милов, директор РИД РосНОУ  
Р.С. Бозиев, главный редактор  
Л.Л. Тимофеева, научный редактор  
А.М. Моисеев, верстка и дизайн  
И.А. Штырина, ответственный секретарь

### Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

**Телефоны:** +7 (916) 909-73-56

**Электронная почта:** [rid@rosnou.ru](mailto:rid@rosnou.ru)

**Сайт:** <http://www.hetoday.ru>

### Рег. свидетельство

ПИ № ФС77-72546 от 28.03.2018.

Формат 60×84/8. Объем 29,25 печ. л.

Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Подписано в печать 31.10.2025.

Отпечатано в типографии «Сам Полиграфист»

129090, г. Москва, Волгоградский пр-кт, д. 42, к. 5. Сайт: [www.onebook.ru](http://www.onebook.ru)

