

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 6 (64) 2025

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 6 (64) 2025

**ТОМСК
2025**

Главный редактор:

С.И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия). E-mail: pozdeevasi@tspu.ru

Редакционная коллегия:

О.Н. Игна, доктор педагогических наук, доцент (заместитель главного редактора) (Томск, Россия).

E-mail: onigna@tspu.ru

Т.Г. Бохан, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия);

Н.А. Буравлева, кандидат психологических наук, доцент (Томск, Россия);

Е.В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);

Э.Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

Л.Я. Дорфман, доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);

Ю.Н. Зиятдинова, доктор педагогических наук, доцент (Казань, Россия);

В.В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,

заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);

Е.И. Снопкова, доктор педагогических наук, профессор (Могилев, Беларусь);

В.А. Стародубцев, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);

И.Ю. Тарханова, доктор педагогических наук, доцент (Ярославль, Россия);

П.Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);

М.А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);

М.А. Червонный, доктор педагогических наук, доцент (Томск, Россия);

E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);

A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);

A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).

Научные редакторы выпуска:

С.И. Поздеева, О.Н. Игна, Н.А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 20.03.2023).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory

Адрес издателя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: pro@tspu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П.И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 29.11.2025. Дата выхода в свет: 18.12.2025. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 24. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1320/Н.

Выпускающий редактор: Ю.Ю. Афанасьева. Технический редактор: А.И. Лелююр.

Дизайн обложки: А.А. Ракитский, А.А. Власова. Корректоры: Н.В. Богданова, Е.В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2025. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 6 (64) 2025

**TOMSK
2025**

Editor-in-Chief:

S.I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: pozdeevasi@tspu.ru

Editorial Board:

O.N. Igna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: onigna@tspu.ru;

T.G. Bokhan, Doctor of Psychology, Professor (Tomsk, Russian Federation);

N.A. Buravlyova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E.V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

E.G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

L.Ya. Dorfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Perm, Russian Federation);

J.N. Ziyatdinova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Kazan, Russian Federation);

V.V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,

Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);

E.I. Snopkova, Doctor of Pedagogy, Professor (Mogilev, Belarus);

V.A. Starodubtsev, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation Томск);

I.Yu. Tarkhanova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Yaroslavl, Russian Federation);

P.D. Tishchenko, Doctor of Philosophy (Moscow, Russian Federation);

M.A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

M.A. Chervonny, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S.I. Pozdeeva, O.N. Igna, N.A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 20.03.2023).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory

Publishing address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: npo@tspu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P.I.

Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.

Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 29.11.2025. Publication date: 18.12.2025. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 24 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1320/H.

Production editor: Yu.Yu. Afanasyeva. Text designer: A.I. Leloyur.

Cover designer: A.A. Rakitskiy, A.A. Vlasova. Proofreading: N.V. Bogdanova, E.V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2025. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Сазонова Н.И. К вопросу о возможностях использования опыта духовно-нравственного воспитания православного старообрядчества в современном образовании.	7
Леонтьев Э.П. Ценностные установки культурного суверенитета России и Китая: образовательный аспект	19

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Мацалак Т.В., Обдалова О.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации	31
Синогина Е.С., Ломовская С.А., Пешкичева Т.В. Потенциал симуляционных и игровых технологий в обучении основам безопасности и защиты Родины	45
Мёдова Н.А., Крюковская Н.В., Сергеева А.И. Восприятие и понимание информации у детей с ограниченными возможностями здоровья: особенности, проблемы и пути их решения	56

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зникина Л.С. Развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций: дифференцированный подход	67
Ли Чуньцзян. Компетентностная модель подготовки кадров для национальных систем здравоохранения: из опыта деятельности Муданьцзянского медицинского университета	77
Смышляева Л.Г., Нерадовская О.Р., Киселева Н.А., Минин М.Г. Работа с управленческим кадровым резервом системы образования региона: проектирование изменений	88

ПСИХОЛОГИЯ

Полянина О.И., Шевкова Е.В. Конкурируя с генеративным искусственным интеллектом и гаджетами: возможности современной образовательной практики в вузе	102
Виноградова Г.А., Никитин А.В. Особенности становления педагогического мышления у начинающих преподавателей высшей школы	113
Филиппова С.А. Оценка профессионального благополучия кураторов студенческих групп в контексте обеспечения безопасности образовательной среды	125
Мухина С.Е., Гаврилова А.Я. Роль саморегуляции в формировании конфликтологической культуры подростков	135
Зекерьяев Р.И. Психологические особенности мотивов информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности	148
Леонтьева Д.В., Беловол Е.В. Развитие представлений о тактильном взаимодействии: от Аристотеля до наших дней	158

ОБЗОРЫ

Войтеховская М.П., Кочурина С.А. Иван Семёнович Ключев – педагог, реформатор и государственный деятель России начала XX в.	166
Семёнова Н.А., Поздеева С.И. Технологический и культурный суверенитет России и образование: обзор публикаций	180

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Sazonova N.I.</i> On the possibility of using the experience of spiritual and moral education of the orthodox old believers in modern education	7
<i>Leontyev E.P.</i> The values of cultural sovereignty in Russia and China: an educational perspective	19

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

<i>Matsalak T.V., Obdalova O.A.</i> Designing individualized educational routes in teaching master's degree students oral foreign language communication	31
<i>Sinogina E.S., Lomovskaya S.A., Peshkicheva T.V.</i> The potential of simulation and game-based technologies in teaching the fundamentals of safety and homeland defense	45
<i>Medova N.A., Kryukovskaya N.V., Sergeeva A.I.</i> Information perception and understanding in children with disabilities: characteristics, problems, and solutions	56

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Znikina L.S.</i> Developing the research potential of students in educational organizations: a differentiated approach	67
<i>Li Chunjiang.</i> A competency-based training model for national healthcare systems: the experience of Mudanjiang Medical University	77
<i>Smyshlyaeva L.G., Neradovskaya O.R., Kiseleva N.A., Minin M.G.</i> Working with the regional education system's management personnel reserve: designing changes	88

PSYCHOLOGY

<i>Polyanina O.I., Shevkova E.V.</i> Competing with generative artificial intelligence and gadgets: possibilities of modern educational practice in university	102
<i>Vinogradova G.A., Nikitin A.V.</i> Features of the formation of pedagogical thinking in novice higher education teachers	113
<i>Filippova S.A.</i> Assessment of professional well-being of student group tutors in the context of ensuring educational environment safety	125
<i>Mukhina S.E., Gavrilova A.Ya.</i> The Role of Self-Regulation in the Formation of Conflict Culture in Adolescents	135
<i>Zekeriaev R.I.</i> Psychological features of motives of information activity of a person with different levels of advertising suggestiveness	148
<i>Leontyeva D.V., Belovol E.V.</i> Development of ideas about tactile interaction: from Aristotle to the present day	158

REVIEWS

<i>Voytekhovskaya M.P., Kochurina S.A.</i> Ivan Semyonovich Klyuzhev – teacher, reformer and statesman of Russia at the beginning of the twentieth century	166
<i>Semenova N.A., Pozdeeva S.I.</i> Technological and cultural sovereignty of Russia and education: a review of publications	180

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 372.82

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-7-18>

К вопросу о возможностях использования опыта духовно-нравственного воспитания православного старообрядчества в современном образовании

Наталья Ивановна Сазонова^{1, 2}

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

² Томский университет систем управления и радиоэлектроники, Томск, Россия

^{1, 2} nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

Аннотация

В статье анализируются возможности использования опыта духовно-нравственного воспитания старообрядчества в образовании. Материалом для анализа являются основные принципы духовно-нравственного воспитания, выработанные религиозной конфессией, а также опыт репрезентации старообрядческой культуры в образовательной среде современного педагогического вуза. Важнейшими из принципов духовно-нравственного воспитания в старообрядчестве являются уважение к личной свободе ребенка, отсутствие принуждения, воспитание личным примером. Знания о религиозной культуре, получаемые ребенком, адаптируются к его возрасту и возможностям. Указанные подходы к воспитанию вполне соотносятся с современными педагогическими подходами и технологиями, что делает возможным их использование в современном образовании. Однако опыт взаимодействия с конфессией показывает, что трансляция принципов духовно-нравственного воспитания в современную образовательную среду сопряжена с рядом проблем. Среди них можно отметить изменение целевой аудитории: вместо представителей конфессии ее составляют чужие в духовном отношении люди. Кроме того, при работе со светской аудиторией целью является не интеграция в конфессию, а получение знаний о ней. Все это влечет за собой необходимость адаптации выработанных методов и подходов к новой ситуации. Еще одной проблемой является многолетняя изоляция конфессии, что приводит к восприятию внеконфессиональной аудитории как чужой и осложняет репрезентацию культуры, что и было установлено в ходе попытки представителей конфессии презентовать старообрядческую культуру на выставке-семинаре «Томское старообрядчество: история и современность». Вместе с тем наибольший интерес аудитории вызвал рассказ об элементах повседневности конфессии – среды, в которой и происходит воспитание. Эти элементы выступают как метонимия культуры в целом и дают возможность познакомиться с культурой через приобщение к ее традициям. Именно это стало основным направлением дальнейшей работы по интеграции старообрядческих принципов духовно-нравственного воспитания в образовательную среду. Взаимодействие конфессии и научно-образовательного сообщества требует дальнейшего развития, что может позволить разработать результативные модели репрезентации традиционной культуры в учебном процессе школы и высшего учебного заведения.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, основы православной культуры, православие, старообрядчество, педагогический опыт

Для цитирования: Сазонова Н.И. К вопросу о возможностях использования опыта духовно-нравственного воспитания православного старообрядчества в современном образовании // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 7–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-7-18>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

On the possibility of using the experience of spiritual and moral education of the orthodox old believers in modern education

Nataliya I. Sazonova^{1, 2}

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² Tomsk University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russian Federation

^{1, 2} nataly-sib@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0562-1397>

Abstract

The article analyzes the possibilities of using the experience of spiritual and moral education of the Old Believers in education. The material for analysis is the basic principles of spiritual and moral education developed by the religious denomination, as well as the experience of representing the Old Believer culture in the educational environment of a modern pedagogical university. The most important principles of spiritual and moral education in the Old Believer community are respect for the child's personal freedom, the absence of coercion, and the use of personal example. The knowledge about religious culture that the child receives is adapted to their age and capabilities. These approaches to education are in line with modern pedagogical approaches and technologies, making them suitable for use in modern education. However, experience in working with the confession shows that the translation of the principles of spiritual and moral education into the modern educational environment is associated with a number of problems. Among them, we can mention the change in the target audience: instead of representatives of the confession, it is made up of people who are "spiritually alien" to them. In addition, when working with a secular audience, the goal is not to integrate into the confession, but to gain knowledge about it. All of this necessitates the adaptation of existing methods and approaches to the new situation. Another problem is the long-term isolation of the denomination, which leads to the perception of the non-denominational audience as "foreign" and complicates the presentation of the culture, as was established during the attempt by representatives of the denomination to present the Old Believer culture at the exhibition-seminar "Tomsk Old Believers: History and Modernity". However, the audience was most interested in learning about the everyday elements of the denomination, the environment in which the upbringing of the denomination takes place.

Keywords: *spiritual and moral education, foundations of Orthodox culture, Orthodoxy, Old Believers, and pedagogical experience*

For citation: Sazonova N.I. K voprosu o vozmozhnostyakh ispol'zovaniya opyta dukhovno-nravstvennogo vospitaniya pravoslavnogo staroobryadchestva v sovremennom obrazovanii [On the possibility of using the experience of spiritual and moral education of the orthodox old believers in modern education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 7–18. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-7-18>

Проблемы духовно-нравственного воспитания в последние годы стали предметом пристального внимания научно-образовательного сообщества. Ряд работ исследователей посвящен роли традиционных ценностей в системе образования в России и за рубежом [1], анализу понятия «духовно-нравственное воспитание», учебно-методическому обеспечению дисциплин духовно-нравственной направленности [2–4], проблемам подготовки учителя к духовно-нравственному воспитанию [5]. М.А. Лазарева, О.В. Стукалова, В.И. Горбунов, О.К. Евдокимова, Л.В. Ляпаева обращают особое внимание на роль гуманитарных дисциплин в процессе воспитания духовности у молодежи [6, 7].

При этом общепризнанно, что, как отмечает Т.А. Костюкова, «традиционные духовные ценности имплицитно лежат в основе мировых образовательных систем, придавая им устойчивость, определяя их самобытность, культурно-мировоззренческое своеобразие. Через систему образования духовные ценности, несущие основной фонд представлений о духовно-нравственном развитии подрастающих поколений, в течение длительного периода формируют педагогические концепции и сохраняют свое значение до настоящего времени, в том числе в государствах с самыми передовыми экономикой, наукой и технологиями» [1, с. 141]. Именно это актуализирует обращение к опыту духовно-нравственного воспитания, накопленному религиозными конфессиями.

Особый интерес вызывает опыт православного христианства – религии, являющейся культурообразующей для России. Однако при обращении к опыту духовно-нравственного воспитания в православии необходимо учитывать как специфические обстоятельства длительного существования конфессии в условиях гонений и запретов со стороны государства (1917–1991), так и достаточно неоднозначный опыт ее взаимодействия с образовательной системой до 1917 г. В частности, еще в начале XX в. ставился вопрос о недостатках в области как программ, так и собственно преподавания предмета «Закон Божий», который являлся обязательным во всех учебных заведениях страны вплоть до революционных событий начала XX в. Протоиерей Философ Орнатский, будучи членом комиссии, в задачу которой входил анализ проблем преподавания предмета, подготовил доклад «О способах развития и укрепления религиозных и нравственных начал в учащихся». В нем он отмечает, что дисциплина предполагает глубокое погружение в религиозную культуру, а не просто изучение основных положений религии. Однако «необходимость выполнить программу толкает преподавателя к учебнику, а следование учебнику мало-помалу освобождает законоучителя от работы по предмету своего преподавания, и он обращается в ходячую номенклатуру готовых ответов на каждый вопрос, указанный в программе... К сожалению, это горькая правда, что учебник слишком властно взял нас в свои руки и вытеснил из школы не только живую работу учителя с учениками над усвоением умом и сердцем ведения Божественной истины, яже к животу и благочестию, но и самый источник этой истины – слово Божие. А пересох кладезь воды живой по отношению к нашей школе – чем напоить духовно жаждущих, чем оросить засохшие нивы сердец человеческих?» [8, с. 61–62]. Добавим, что, как справедливо уже в наши дни указывает А.В. Трофимов, именно «нерешенность вопроса о религиозно-нравственном воспитании учащихся на уроках Закона Божия в средней светской школе во многом способствовала тому, что Закон Божий как учебный предмет терял авторитет в глазах учащихся» [9, с. 257].

Помимо непростого исторического опыта взаимодействия конфессии с образовательной средой, можно отметить также и то, что традиции духовно-нравственного воспитания в православии были разрушены в годы длительных антицерковных гонений. Большинство современных православных – верующие в первом поколении, как правило, происходящие из религиозно индифферентных или атеистически настроенных семей. Собственно традиция воспитания в этой ситуации находится лишь в стадии формирования, а результаты к настоящему времени признаются весьма неоднозначными самим православным сообществом. Так, по словам игумена Петра (Мещеринова) «не менее 2/3 детей, воспитанных в Православии от младенчества, при наступлении юношеского возраста сбрасывают с себя церковность как обузу» [10]. Та же проблема относится даже к семьям священников [11], что говорит о серьезных системных проблемах воспитания.

В связи со сказанным выше пристальное внимание привлекают традиции религиозного воспитания, сложившиеся в среде православного старообрядчества. Общеизвестно, что эта конфессия сумела сохранить свою идентичность в иноконфессиональном окружении, в условиях гонений со стороны государства сначала в царский, затем в советский период. Сохранению и воспроизводству старообрядческой культурной традиции во многом способствовали особенности духовно-нравственного воспитания в конфессиональной среде.

Отметим, что в последние годы предпосылкой для взаимодействия старообрядческой конфессии и образовательной среды можно считать постепенное преодоление исторически сложившейся конфессиональной замкнутости. Ф.Ф. Болонев, говоря о современном старообрядчестве, отмечает: «Старообрядчество – особая духовная крепость веры, оплот нравственности и трудолюбия, скрижаль любви к России, цитадель русской культуры. Часто поставленные в экстремальные условия, эти дюжие люди, а не праздные ритуалисты самоотверженно хранят русскую народно-бытовую культуру, старую обрядность, которые являются определяющим этническим признаком, их духовной доминантой» [12, с. 85]. При этом, по словам настоятеля храма Успения Пресвятой Богородицы г. Томска священника Николы Коробейникова, «сегодняшняя старообрядческая семья тесно интегрирована в современное общество, старообрядцы живут в том же правовом поле, подчиняясь тем же государственным законам, что не нарушает принципов христианского бытия: „Божие – Богу, Кесарю – Кесарево“... Старообрядцы участвуют в общегосударственном образовательном процессе, общеобязательное образование среди старообрядцев приветствуется как в городах, так и в селах» [13, с. 26]. Это говорит о нарастании в современных условиях открытости конфессии внешнему миру. Проявлением этой открытости стало взаимодействие представителей томской старообрядческой общины с вузовским сообществом, в частности в формате обучения ее представителей в магистратуре Томского государственного педагогического университета (ТГПУ), в процессе которого была сделана попытка разработать подходы к трансляции старообрядческого опыта духовно-нравственного воспитания в образовательную среду в рамках подготовки магистерских диссертаций.

Еще одним направлением работы стало знакомство с конфессией студентов историко-филологического факультета ТГПУ через проведение внеаудиторных мероприятий, знакомящих с религиозной культурой. Именно этот опыт, показавший как методические возможности использования в образовательном процессе опыта конфессии в области духовно-нравственного воспитания, так и проблемы репрезентации религиозной культуры, послужит в настоящей статье материалом для анализа, который будет проведен при сочетании теоретических (анализ и обобщение педагогического опыта конфессии, а также методических возможностей его использования в образовательной среде), и эмпирических методов, связанных с наблюдением процесса репрезентации культуры в учебном процессе и получением обратной связи от участников (магистрантов и студентов историко-филологического факультета ТГПУ, общее количество которых составило до 60 человек) в формате интервью, собеседований.

Принципы старообрядческого духовно-нравственного воспитания неоднократно анализировались как в работах исследователей, так и самими представителями конфессии. Так, по словам наставника старообрядческой общины из Ульяновска П.В. Арина, ведущим принципом воспитания является отсутствие принуждения ребенка к интеграции в религиозную культуру: «В семьях староверов родители никогда не заставляли детей молиться, не принуждали к вере. Никогда. Они сами усердно выполняли Правило, и дети становились рядом, молились. Шли с родителями в храм, призывали к службе, а потом уже не представляли себе жизнь без этого; это просто становилось частью их жизни. И наша мать с детства постилась, всегда молилась, и отец. Но мать наша никогда не принуждала нас, чтобы мы молились, – только те, кто сам пожелал, у кого сердце открылось Богу» [14]. П.В. Половинкин приводит описание достаточно органичного участия детей в собраниях общины: «Вечерами христиане собирались семьями, рассаживали перед собою детей и пели духовные стихи. Особо популярными были стихи про Аввакума и об отшельнике» [15]. Сказанное подтверждает А.П. Веселова, которая говорит о «перманентном и естественном» характере духовно-нравственного воспитания: «Воспитание начинается с обрядов жизненного цикла, через которые в миропорядок ребенка постепенно и органично входят все семь священных таинств и представления о храмовой жизни. Неизменным атрибутом любого действия у староверов является молитва. Считается, что каждый новый день, каждую трапезу необходимо начинать и заканчивать ею».

Постепенным является знакомство детей со священными текстами: «Первоначально дети знакомятся с богодухновенными текстами посредством своих родителей: это могут быть цитаты или целые фрагменты из авторитетных книг, произносимые вслух по разным поводам, а также прямое зачитывание целых произведений, доступных для понимания ребенка. Например, к последним относятся жития святых. Следующий логический этап – это обучение грамоте» [16, с. 20–21]. А вот как описывает процесс духовно-нравственного воспитания священник Никола Коробейников: «Старшие дети приучают младших к чтению более сложных книг на старославянском языке: Евангелия, Апостол, Псалтырь. Ближе к отроческому возрасту дети уже могут самостоятельно читать жития святых. Каждый день самый искусный в чтении ребенок (или в порядке очереди, если таковых много) для всех прочитывает из повествования о жизни святого, который вспоминается в текущий день. Подобным же образом формируется интерес к молитве. Желание молиться у ребенка появляется только тогда, когда он сам непосредственно исполняет определенную часть общего молитвенного действия... Это мотивирует детей, особенно в многодетной семье, делать свое дело еще лучше и совершенствоваться в духовном развитии» [13, с. 20–21]. Особое значение имеют религиозные праздники: это наиболее яркие моменты церковного года, когда приобщение к культуре происходит через личное переживание значимых событий Священной истории и одновременно – жизни общины.

В целом можно констатировать, что в духовно-нравственном воспитании, характерном для старообрядческой культуры, отсутствует принуждение к интеграции в религиозную культуру, а воспитание осуществляется через личный пример воспитателя, а также посредством участия непосредственно в духовной практике конфессии. В связи с этим знаниевая, содержательная часть воспитания имеет существенные особенности. Освоение материала осуществляется постепенно, в нем можно выделить несколько этапов:

- начальное приобщение к традиционным обрядам, ритуалам, молитвенной практике, соответствующее возрасту ребенка;
- освоение текстов конфессии, сложность которых также зависит от возраста;
- обучение грамоте и приобщение к книжной культуре конфессии;
- собственно освоение системы богословских знаний о религии.

Сохранить интерес ребенка на всех этапах освоения материала помогают воспитание на основе личного примера авторитетных для него людей и адаптация материала к возрасту, которая происходит естественным образом в процессе повседневного участия ребенка в жизни конфессии.

Безусловно, указанные методы не могут быть в полной мере применены в преподавании модуля «Основы православной культуры»: например, невозможно участие обучающихся в молитвенных практиках, богослужении, да и целью является не интеграция в конфессию, а получение знаний о культуре. Однако сами принципиальные подходы к духовно-нравственному воспитанию, как представляется, находятся вполне в русле современных тенденций педагогики. Так, принцип уважения к личности ребенка вполне соответствует положениям Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности, среди которых есть и формирование у ребенка «свободолюбия как способности к сознательному личностному, профессиональному, гражданскому и иному самоопределению и развитию в сочетании с моральной ответственностью личности перед семьей, обществом, Россией, будущими поколениями» [17, с. 15–16], здесь же обозначены такие приоритеты, как обучение на принципах социально-педагогического партнерства и нравственного примера педагога [17, с. 23–24], также соответствующие воспитательным подходам традиционной культуры.

Принципы участия и личного примера широко применяются в современной педагогической практике, в частности при использовании технологии погружения. Современные педагоги предлагают методы стимулирования познавательной активности через участие учащихся в формулировке темы урока [18], изучение фольклора как элемента традиционной культуры [19], искусства [20]. Показателен в этом плане также учебник «Основы православной культуры» под научной редакцией

О.Ю. Васильевой, авторы которого неоднократно обращаются к жизненному опыту учащегося: он становится своего рода мостиком от светской культуры к религиозной. Например, рассмотрению понятия религиозной веры предшествует анализ феномена веры как доверия в повседневной жизни, а изложению особенностей иконописи – сравнение иконы и живописной картины [21, с. 30–31; 22, с. 12–21]. Это способствует познавательной активности детей, их вовлечению в своего рода исследовательский процесс, связанный с религиозной культурой. Как видим, и этот подход также достаточно близок к воспитательным принципам русской традиционной культуры, элементы которой сохранены в старообрядчестве.

Таким образом, очевидно, что со стороны образовательной среды практически нет препятствий для трансляции методов и подходов духовно-нравственного воспитания, выработанных конфессией, в образовательный процесс, а многие современные педагогические технологии близки к подходам традиционной культуры. Однако, как показывает практика, сказанное не означает, что опыт, накопленный конфессией, может быть без изменений интегрирован в учебный процесс высшего учебного заведения или школы.

Первую из проблем трансляции опыта духовно-нравственного воспитания конфессии в образовательную среду можно определить как необходимость своего рода масштабирования семейного опыта приобщения к религии: от духовно-нравственного воспитания «для своих» в формате повседневного взаимодействия необходимо перейти к приобщению к культуре обучающихся, которые не принадлежат к конфессии. Второй проблемой можно назвать существенное изменение целевых установок: задачей знакомства с религиозной культурой будет не интеграция в конфессию, а формирование системы знаний о ее культуре и вероучении, что сразу исключает один из важных элементов духовно-нравственного воспитания – приобщение к религиозной практике.

Все это ставит третью проблему, связанную с формами и способами донесения информации о конфессии до учеников из внеконфессиональной среды: если в практике духовно-нравственного воспитания в семье это возможно в рамках повседневного взаимодействия, семейных праздников, то в случае интеграции подхода в образовательную среду, которая к тому же сопровождается изменением целевых установок, необходимы особые методики работы с учащимися, позволяющие достичь намеченных результатов. Ситуация осложняется еще и тем, что старообрядческая конфессия никогда не имела опыта взаимодействия с системой образования ввиду замкнутого существования в условиях преследований.

Первым опытом трансляции старообрядческой культуры во внеконфессиональную образовательную среду стала выставка-семинар «Томское старообрядчество: история и современность», организованная 23 ноября 2019 г.

В качестве организаторов мероприятия выступили сами магистранты – представители конфессии. Выставка-семинар началась со знакомства студентов с предметами культуры старообрядчества (традиционная одежда, старопечатные книги). Затем было представлено девять докладов, посвященных как ранней истории старообрядчества (о роли протопопа Аввакума в истории России), так и истории томской старообрядческой общины (об истории храма Успения Пресвятой Богородицы, об организации воскресной школы и детского лагеря), кроме того, было уделено внимание и традиционной старообрядческой культуре (доклады о традиционной одежде конфессии и о роли воинских традиций в воспитании). Таким образом, приоритетным оказалось повествовательное изложение материала с установкой на максимальное количество доносимых до аудитории сведений о конфессии, ее истории и фактах современной жизни. Существенное влияние на качество докладов оказал также полемический настрой докладчиков, резко противопоставляющих свою традицию светской культуре, а также традициям «патриаршей церкви» и выступающих с позиции истинности. Это стало причиной того, что докладчики фактически не учитывали особенности аудитории: ее светский характер, то, что большинство студентов не имели глубоких знаний о старообрядчестве,



Рис. 1. Афиша выставки-семинара «Томское старообрядчество» (Алтайский старообрядец.
URL: <https://altaistaroover.ru/news/events/440-seminar-tomskoe-starobryadchestvo-anons>)

наконец – регламент такого рода мероприятий, принятый в светской среде, когда для доклада отводится ограниченное количество времени. В дальнейших беседах с магистрантами можно было услышать такие аргументы в пользу выбранной стратегии: «Нам казалось важным, чтобы все узнали о нашей культуре как можно больше... Мы считаем, что студенты должны знать о старообрядчестве, даже если они не готовы воспринять всю информацию, возможно, хотя бы кто-то заинтересуется».

Вместе с тем представителям конфессии пришлось признать, что подобный подход к аудитории не принес ожидаемых результатов: большинство студентов оценили «научную часть» выставки-семинара негативно, отмечая затянутость по времени и отсутствие диалога с аудиторией. Как видим, представители старообрядческой культуры, на бытовом уровне готовые транслировать ее в тех формах и теми способами, которые соответствуют возрасту и способностям слушателя (ребенка, подростка, принадлежащего к «своим»), оказались не готовы к такому же подходу в случае «чужой» внеконфессиональной аудитории. Представляется, что дополнительным осложняющим фактором здесь стала многолетняя конфессиональная замкнутость, когда «другой», будь то представитель «патриаршей церкви» или светской культуры, воспринимался или как противник, или как объект «миссионерства» в формате донесения «истинного вероучения».

В то же время указанный опыт нельзя в полной мере оценить как негативный: он показал высокий интерес аудитории к элементам повседневности конфессии, так как наибольший интерес вызвала выставка предметов культуры и доклады, посвященные традиционной одежде, а также практикам воспитания в рамках традиций воинского искусства. Все это – элементы среды, во взаимодействии с которой и происходит воспитание в старообрядчестве. Одновременно для внеконфессиональной аудитории они выступают как своего рода метонимия культуры в целом (о чем уже приходилось писать автору данной статьи [23]), что вызывает «эффект погружения» и стимулирует познавательный интерес. Именно формирование познавательного интереса через контакт с элементами повседневности стало основным направлением дальнейшей работы по интеграции в учебный процесс принципов, форм, методов старообрядческого духовно-нравственного воспитания.



Рис. 2. Выставка традиционных старообрядческих костюмов. Исполнение русской песни сестрами Шевченко (Томская старообрядческая община. URL: https://vk.com/wall-71669831_1542)



Рис. 3. Демонстрация элементов рукопашного боя. Магистранты Р.О. Шахов и А.И. Шевченко (Томская старообрядческая община. URL: https://vk.com/wall-71669831_1542)

Одним из вариантов такой интеграции стала авторская разработка тематической структуры курса «Основы православной культуры» священника Николы Коробейникова, защищенная им впоследствии в формате магистерской диссертации. Автором, ориентирующим курс на внеконфессиональную аудиторию, предлагается не просто обращение к опыту повседневной жизни учащихся, но адаптация структуры курса к повседневности традиционной культуры: начать освоение материала предлагается не с теоретических вопросов о понятии религии, вере (см., например, [21]), а со своего рода погружения в жизнь и быт наших предков. Мостиком от настоящего к традиции прошлого, как видно из таблицы, является праздник церковного Новолетия, который приходится на 1 сентября (по старому стилю) и соотносится с началом учебного года. В связи с этим детям предлагается поговорить о народных традициях, значении празднования Новолетия в прошлом и настоящем.

Вариант календарно-тематического планирования курса «Основы православной культуры» [13, с. 63]

№ п/п урок	Тема урока	Содержание урока	Понятия
1	Новолетие. История праздника и традиции празднования в разные времена	Что такое Новолетие? Понятия «годовой церковный круг», «земледельческий календарь». Старые народные традиции	Новолетие. Годовой круг. Церковные праздники. Культурные традиции
2	Богородичные праздники. «Гуляния госпожинок»	Связь церковного праздника с со значимыми историческими событиями	Традиция «Гуляния госпожинок». Рождество Богородицы. Куликовская битва. Благословение
3	Символ Креста. Праздник Воздвижения Креста Господня. Народные обычаи. Уборка урожая	Значимость главной христианской святыни (от орудия казни до орудия спасения). Значение обычаев и традиций. Назначение и вариации крестного хода	Животворящий Крест Господень. Крестный ход. Нательный крест Нательный пояс

Знакомство с народными традициями «Госпожинок», приходящихся на празднование Рождества Богородицы, а также со значимыми историческими событиями дня (Куликовская битва) содержит второй урок курса. Дальнейшее изложение материала также строится вокруг земледельческого и церковного календаря, что постепенно погружает учащихся в повседневность традиционной русской культуры. При всей дискуссионности предложенного автором подхода нельзя не отметить, что результатом его может стать рост интереса к традиционной религиозной культуре, активизация самостоятельной познавательной деятельности учеников, а значит, дальнейшая разработка и апробация идеи могут дать значимые результаты.

В целом опыт взаимодействия со старообрядческой конфессией показал своего рода встречное движение: с одной стороны, высокий потенциал использования методических приемов духовно-нравственного воспитания, выработанных традиционной религиозной культурой, с другой – необходимость методической помощи конфессии, не имеющей опыта системного взаимодействия с образованием, со стороны научно-педагогического сообщества. Плодотворной представляется репрезентация традиционной культуры через элементы повседневности, что обеспечивает эффект погружения для аудитории и стимулирует ее интерес.

Таким образом, взаимодействие вуза и конфессии может привести к обогащению современных педагогических практик новыми идеями и разработками, способствовать выработке результативных стратегий преподавания «Основ религиозных культур».

Список источников

1. Костюкова Т.А. Традиционные духовные ценности и современная образовательная практика // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 13 (115). С. 141–144.
2. Ожиганова А.А. Религия в школе: анализ учебных пособий по курсу «Основы религиозной культуры и светской этики» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 1 (22). С. 82–99.
3. Янушкявичене О.Л. Духовно-нравственное воспитание как педагогическая категория // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2025. Вып. 77. С. 36–44.
4. Ивлиanova Е.А. Школьная религиозно-учебная литература и ее изучение в рамках подготовки педагогов в ПСТГУ // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2022. Вып. 66. С. 37–46.
5. Костюкова Т.А., Шапошникова Т.Д., Казанцев Д.А. Подготовка педагогов к реализации предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: проблемы и решения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. Вып. 6 (40). С. 53–63. doi: 10.23951/2307-6127-2021-6-53-63
6. Лазарев М.А., Стукалова О.В. Девальвация гуманитарного знания в высшем образовании: пути преодоления кризиса // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. Вып. 2 (30). С. 161–171. doi: 10.23951/2307-6127-2021-6-53-63

7. Горбунов В.И., Евдокимова О.К., Ляпаева Л.В. Интеллигентность студентов регионального технического вуза: постановка вопроса, средства оценивания, пробные результаты // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. № 1 (89). С. 82–90.
8. Орнатский Ф., прот. О способах развития и укрепления религиозных и нравственных начал в учащихся // Министерство народного просвещения. Труды Высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшении в средней общеобразовательной школе. Вып. IV: Труды подкомиссий. СПб., 1900. С. 61–62.
9. Трофимов А.В. Проблемы религиозно-нравственного воспитания учащихся на уроках Закона Божия в российской светской средней школе конца XIX – начала XX вв. // Христианское чтение. 2019. № 5. С. 251–261.
10. Мещеринов П., игум. Почему дети воцерковленных родителей уходят из церкви? // Православие и мир. URL: <https://www.pravmir.ru/pochemu-deti-vocerkovlennykh-roditelej-uxodyat-iz-cerkvi/> (дата обращения: 18.09.2025).
11. Почему уходят из церкви дети священников? // Православие и мир. URL: <https://www.pravmir.ru/inogda-dazhe-deti-svyashhennikov-uxodyat-iz-cerkvi/> (дата обращения: 18.09.2025).
12. Болонев Ф.Ф. Семейная живая старина за Байкалом. Улан-Удэ, 2015. 424 с.
13. Коробейников Н.Г. Образование и духовно-нравственное воспитание в старообрядческой семье в XX–XXI вв.: выпускная квалификационная работа: спец. 44.04.01; Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). Томск, 2022. 71 с.
14. Интервью наставника Ульяновской Поморской общины о. Павла Арина к сайту «Самарское староверие» // Самарское староверие. URL: <https://samstar-biblio.ucoz.ru/publ/73-1-0-119> (дата обращения: 19.09.2025).
15. Половинкин П.В. Вторая Москва (село Самодуровка – Белогорное Саратовской области) // Самарское староверие. URL: <https://samstar-biblio.ucoz.ru/publ/44-1-0-1042> (дата обращения: 19.09.2025).
16. Веселова А.П. Семья в старообрядческой культуре: опыт исторического исследования: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 2007. 27 с.
17. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
18. Щуринова И.А., Белянкова Е.И. Методические приемы погружения учащихся в проблему урока истории и обществознания в контексте реализации требований ФГОС // Психология и педагогика: достижения и тенденции развития: сборник статей II Международной научно-практической конференции. 2016. С. 58–65.
19. Афанасьева А.Б. Дни погружения в фольклорную тему (цикл уроков по народному творчеству) // Как воспитать в ребенке творческую личность? Ростов н/Д, 2004. С. 190–196.
20. Малеко Е.В. Особенности использования интерактивных форм обучения в процессе формирования личности школьника на уроках мировой художественной культуры // Устойчивое развитие науки и образования. 2018. № 2. С. 154–159.
21. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс: учебник: в 2 ч. / О.Ю. Васильева, А.С. Кульберг, О.В. Корытко и др.; под науч. ред. О.Ю. Васильевой. Ч. 1. М.: Просвещение, 2022. 127 с.
22. Основы религиозных культур и светской этики. Основы православной культуры. 4 класс: учебник: в 2 ч. / О.Ю. Васильева, А.С. Кульберг, О.В. Корытко и др.; под науч. ред. О.Ю. Васильевой. Ч. 2. М.: Просвещение, 2022. 127 с.
23. Сазонова Н.И., Лоскутова М.Г. Интерактивное педагогическое взаимодействие на экскурсиях религиозно-педагогической тематики: специфика, возможности применения, результаты // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 2 (48). С. 58–67. doi: 10.23951/2307-6127-2023-2-58-67

References

1. Kostyukova T.A. Traditsionnyye dukhovnyye tsennosti i sovremennaya obrazovatel'naya praktika [Traditional cultural wealth and modern educational practice]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, no. 13 (115), pp. 141–144 (in Russian).
2. Ozhiganova A.A. Religiya v shkole: analiz uchebnykh posobiy po kursu “Osnovy religioznoy kul'tury i svetskoy etiki” [Religion at school: analysis of textbooks on the course “Fundamentals of religious culture and Secular ethics”]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*, 2015, no. 1 (22), pp. 82–99 (in Russian).

3. Yanushkyavichene O.L. Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye kak pedagogicheskaya kategoriya [Spiritual and Moral Education as a Pedagogical Category]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2025, vol. 77, pp. 36–44 (in Russian).
4. Ivlyanova E. Shkol'naya religiozno-uchebnaya literatura i yeyo izucheniye v ramkakh podgotovki pedagogov v PSTGU [Educational religious literature for schools and its study as part of teacher training at St. Tikhon's Orthodox University for the humanities]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of the Orthodox St. Tikhon University for the Humanities. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2022, vol. 66, pp. 37–46 (in Russian).
5. Kostyukova T.A., Shaposhnikova T.D., Kazantsev D.A. Podgotovka pedagogov k realizatsii predmetnoy oblasti "Osnovy dukhovno-nravstvennoy kul'tury narodov Rossii": problemy i resheniya [Preparation of Teachers for the implementation of the subject area "Foundations of spiritual and moral culture of the peoples of Russia": problems and solutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 6 (40), pp. 53–63 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-6-53-63
6. Lazarev M.A., Stukalova O.V. Deval'vatsiya gumanitarnogo znaniya v vysshem obrazovanii: puti preodoleniya krizisa [The Devaluation of humanitarian knowledge in higher education: ways to overcome the crisis]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2020, no. 2 (30), pp. 161–171 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2020-2-161-171
7. Gorbunov V.I., Evdokimova O.K., Lyapaeva L.V. Intelligentnost' studentov regional'nogo tekhnicheskogo vuza: postanovka voprosa, sredstva otsenivaniya, probnyye rezul'taty [The Intelligence of Students at a Regional Technical University: Formulation of the Question, Assessment Tools, and Trial Results]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva – Bulletin of the I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2016, no. 1 (89), pp. 82–90 (in Russian).
8. Ornatskiy F., prot. O sposobakh razvitiya i ukrepleniya religioznykh i нравstvennykh nachal v uchaschchikhsya [On the ways of developing and strengthening religious and moral principles in students]. Ministerstvo narodnogo prosveshcheniya. *Trudy Vysochayshe uchrezhdennoy komissii po voprosu ob uluchshenii v sredney obshcheobrazovatel'noy shkole. Vypusk IV. Trudy podkomissiy* [Ministry of Public Education. The works of his Majesty established the Commission on the question of the improvement in the secondary school. Issue IV. Proceedings of the subcommissions]. Saint Petersburg, 1900. Pp. 61–62 (in Russian).
9. Trofimov A.V. Problemy religiozno-nravstvennogo vospitaniya uchaschchikhsya na urokakh Zakona Bozhiya v rossiyskoy svetskoy sredney shkole kontsa XIX nachala XX v. [Problems of religious and moral education of students at the lessons of the Law of God in the Russian secular secondary school of the late XIX-early XX centuries]. *Khristianskoye chteniye – Christian Reading*, 2019, no. 5, pp. 251–261 (in Russian).
10. Meshcherinov P., igumen. Pochemu deti votserkovlyonnykh roditeley ukhodyat iz tserkvi? [Why do children of ecclesiastical parents leave the church?]. *Pravoslaviye i mir – Orthodoxy and the world* (in Russian) URL: <https://www.pravmir.ru/pochemu-deti-votserkovlennyykh-roditeley-uxodyat-iz-cerkvi/> (accessed 18 September 2025).
11. Pochemu ukhodyat iz tserkvi deti svyashchennikov? [Why do the children of priests leave the church?]. *Pravoslaviye i mir* [Orthodoxy and the world] (in Russian). URL: <https://www.pravmir.ru/inogda-dazhe-deti-svyashchennikov-uxodyat-iz-cerkvi/> (accessed 18 September 2025)
12. Bolonev F.F. *Semeyskaya zhivaya starina za Baykalom* [Semeyskaya Living Antiquity Beyond Lake Baikal]. Ulan-Ude, 2015. 424 p. (in Russian).
13. Korobeynikov N.G. *Obrazovaniye i dukhovno-nravstvennoye vospitaniye v staroobryadcheskoy sem'ye v XX–XXI vv.* [Education and Spiritual and Moral Upbringing in the Old Believer Family in the 20th and 21st Centuries. Master's thesis]. Tomsk, 2022. 71 p. (in Russian).
14. Interv'yu nastavnika Ul'yanovskoy Pomorskoy obshchiny o. Pavla Arinina saytu "Samarskoye staroveriye" [Interview with the mentor of the Ulyanovsk Pomeranian community fr. Pavel Arinin to the website "Samara Old Belief"]. *Samarskoye staroveriye* [Samara Old Belief] (in Russian). URL: <https://samstar-biblio.ucoz.ru/publ/73-1-0-119> (accessed 19 September 2025).
15. Polovinkin P.V. Vtoraya Moskva (selo Samodurovka – Belogornoe Saratovskoy oblasti) [Of the Second Moscow (the village Samodurovka – Belogorie Saratov region)]. *Samarskoye staroveriye – Samara Old Belief* (in Russian). URL: <https://samstar-biblio.ucoz.ru/publ/44-1-0-1042> (accessed 19 September 2025).
16. Veselova A.P. *Sem'ya v staroobryadcheskoy kul'ture: opyt istoricheskogo issledovaniya. Avtoref. dis. kand. ist. nauk* [The family in the Old Believer culture: the experience of historical research. Abstract of thesis cand. hist. sci.]. Tomsk, 2007. 27 p. (in Russian).

17. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshchego obrazovaniya: projekt. Rossiyskaya akademiya obrazovaniya* [The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia in the field of general education: project. Russian Academy of Education]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2009. 29 p. (in Russian).
18. Shchurinova I.A., Belyankova E.I. Metodicheskiye priyomy pogruzheniya uchashchikhsya v problemu uroka istorii i obshchestvoznaniya v kontekste realizatsii trebovaniy FGOS [Methods of immersion students in the lesson of history and social science in the context of the implementation of the requirements of the FSES]. *Psikhologiya i pedagogika dostizheniya i tendentsii razvitiya: sbornik statey II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Pod obshchey redaktsiyey G.Y. Gulyayeva* [Psychology and pedagogy: achievements and trends. Collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of G.Y. Gulyaev]. 2016. Pp. 58–65 (in Russian).
19. Afanas'yeva A.B. Dni pogruzheniya v fol'klornuyu temu (tsikl urokov po narodnomu tvorchestvu) [Days of immersion in the folklore theme (cycle of lessons on folk art)]. *Kak vospitat' v rebenke tvorcheskuyu lichnost?* [How to bring up a creative personality in a child?]. Rostov-on-Don, 2004. Pp. 190–196 (in Russian).
20. Maleko E.V. Osobennosti ispol'zovaniya interaktivnykh form obucheniya v protsesse formirovaniya lichnosti shkol'nika na urokakh mirovoy khudozhestvennoy kul'tury [Features of the use of interactive forms of learning in the process of forming the student's personality at the lessons of world art culture]. *Ustoychivoye razvitiye nauki i obrazovaniya – Sustainable development of science and education*, 2018, no. 2, pp. 154–159 (in Russian).
21. *Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki. Osnovy pravoslavnoy kul'tury. 4 klass: uchebnik: v 2 chastyakh* [Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics. Fundamentals of Orthodox Culture. 4th Grade: Textbook: in 2 Parts]. Part 1. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 127 p. (in Russian).
22. *Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoy etiki. Osnovy pravoslavnoy kul'tury. 4 klass: uchebnik: v 2 chastyakh* [Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics. Fundamentals of Orthodox Culture. 4th Grade: Textbook: in 2 Parts]. Part 2. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 127 p. (in Russian).
23. Sazonova N.I., Loskutova M.G. Interaktivnoye pedagogicheskoye vzaimodeystviye na ekskursiyakh religiovedcheskoy tematiki: spetsifika, vozmozhnosti primeneniya, rezul'taty [Interactive Pedagogical Interaction in Religious Studies Exhibitions: Specifics, Application Possibilities, and Results]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 2 (48), pp. 58–67 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-58-67

Информация об авторе

Сазонова Н.И., доктор философских наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); профессор, Томский университет систем управления и радиоэлектроники (пр. Ленина, 40, Томск, Россия, 634050). E-mail: nataly-sib@mail.ru; ORCID 0000-0002-0562-1397; SPIN-код: 1712-7053.

Information about the author

Sazonova N.I., Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); Professor, Tomsk University of Control Systems and Radioelectronics (pr. Lenina, 40, Tomsk, Russian Federation, 634050). E-mail: nataly-sib@mail.ru; ORCID 0000-0002-0562-1397; SPIN-code: 1712-7053.

Статья поступила в редакцию 25.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 25.09.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 37.017.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-19-30>

Ценностные установки культурного суверенитета России и Китая: образовательный аспект

Эдуард Петрович Леонтьев

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ernestleontyev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8847-3325>

Аннотация

В статье дано обоснование появления термина «культурный суверенитет», его содержательного формирования в зарубежной и российской науке и закрепления дефиниции в указе президента РФ. В ходе исследования проблемного поля в российской и китайской законодательной базе определены стратегические направления государственной культурной политики этих государств, в том числе общенациональных интересов по сохранению и укреплению традиционных ценностей, а также ключевые средства их культурного суверенитета – образование и воспитание. Автором выделены традиционные духовно-нравственные ценности, характерные для культур обеих стран, приведены примеры антиценностей. Дано уточнение основополагающих компонентов «российские» и «традиционные» ценности, представлена иерархия (система) духовно-нравственных («сердцевинных») ценностей китайского общества. Представленные в статье российские и китайские традиционные духовно-нравственные ценности определяются как ключевые интеграторы культурного суверенитета обеих рассматриваемых стран, а сформированная нормативно-правовая база как отражение государственной политики в целях защиты, закрепления и регулирования традиционных ценностей в сфере образования и фундаментальная основа обновления содержания российского и китайского образования. Автором даны примеры формирования и расширения единого ценностного пространства в рамках воспитательной деятельности в системе образования РФ и КНР: всероссийские внеурочные занятия «Разговоры о важном» и «Идейно-политический курс» в школах и вузах КНР, в рамках которых будут реализованы задачи и идеи традиционного духовно-нравственного воспитания обучающихся и студентов обеих стран. Представлено положение о разработке научно-методического сопровождения комплексной деятельности в школах и вузах, направленного на формирование системы навыков, ценностей и моделей поведения; о необходимости обновления системы воспитательной деятельности в педагогических вузах в работе с будущими педагогами посредством современных и инновационных подходов в преподавании, отвечающих государственной политике в контексте культурного суверенитета.

Ключевые слова: культурный суверенитет, ценности, традиционные ценности, средства культурного суверенитета, образование, воспитание

Благодарности: Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Разработка содержания и методики подготовки будущих педагогов к реализации воспитательной работы в логике формирования ценностного отношения к целям достижения технологического и культурного суверенитета страны» № QZOY-2025-0006.

Для цитирования: Леонтьев Э.П. Ценностные установки культурного суверенитета России и Китая: образовательный аспект // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 19–30. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-19-30>

Original article

The values of cultural sovereignty in Russia and China: an educational perspective

Eduard P. Leontyev

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, ernestleontyev@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8847-3325>*

Abstract

The article provides a rationale for the emergence of the term “cultural sovereignty” and its substantive development in foreign and Russian science, as well as its definition in the Fundamentals of the State Cultural Policy of the Russian Federation. Based on an analysis of Russian and Chinese legal sources, the article identifies the position of state cultural policy and the policy of preserving and strengthening traditional values, as well as the key means of cultural sovereignty for states, such as education and upbringing. The author highlights the traditional spiritual and moral values that are characteristic of the cultures of both countries and provides examples of anti-values. The paper clarifies the fundamental components of “Russian” and “traditional” values and presents a hierarchy (system) of the spiritual and moral (“core”) values of Chinese society. The Russian and Chinese traditional spiritual and moral values presented in the work are defined as key integrators of the cultural sovereignty of both countries under consideration, and the established legal framework is a reflection of the state policy aimed at protecting, consolidating, and regulating traditional values in the field of education, as well as a fundamental basis for updating the content of Russian and Chinese education. The author proposes methods for creating a unified value space within the educational system of the Russian Federation and the People’s Republic of China. As examples, the high importance of the implementation of the Ministry of Education of the Russian Federation’s project “Conversations about Important Things” and the integrated “Ideological and Political Course” in the practice of teaching in schools and universities in the People’s Republic of China has been revealed, within the framework of which the objectives and ideas of traditional spiritual and moral education of students and undergraduates in both countries will be implemented. The article proposes a regulation on the development of scientific and methodological support for comprehensive work in schools and universities, aimed at forming a system of skills, values, and behavioral patterns, as well as the need to update the system of educational activities in pedagogical universities in working with future teachers through modern and innovative approaches to teaching that meet the state policy in the context of cultural sovereignty.

Keywords: *cultural sovereignty, values, traditional values, means of cultural sovereignty, education, upbringing*

For citation: Leontyev E.P. Tsennostnyye ustanovki kul’turnogo suvereniteta Rossii i Kitaya: obrazovatel’nyy aspekt [The values of cultural sovereignty in Russia and China: an educational perspective]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 19–30. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-19-30>

Современное состояние глобального миропорядка выглядит как существование государственных образований в постоянных ситуациях вызова, глобальных и локальных угроз: переход к новому экономическому и технологическому укладу, становление инновационной деятельности развития, исчерпание дешевых источников экономического развития, неоднозначность и неопределенность направлений мирового развития. Глобальные вызовы и объективно-субъективные угрозы фактически приводят государства к принципиально новым сценариям развития событий – эти новые сценарии построены на основе дуальности: «мир – война» или «война – мир» (определения О.В. Гаман-Голутвиной) [1, с. 9], когда им приходится разными способами представлять свою «государственную и национальную состоятельность» (А.В. Торкунов) [2, с. 12], что впоследствии приводит к кардинальным изменениям на политической карте мира, на которой разворачивается «глобальный театр военных действий, ежедневно генерирующий когнитивные фронты» [3, с. 31]. Сложная и напряженная ситуация для большинства стран, в том числе для России и Китая, прояв-

ляется как «цивилизационный нарратив ценностного противостояния между коллективным Западом и Русским миром, между глобальными целями развития и государственным суверенитетом» [4, с. 18]. Можно констатировать, что современный мир бросает вызов всем существующим культурам.

Каким образом России и Китаю отстаивать свой национально-государственный суверенитет и идентичность в этих условиях, в условиях «глобальной ненормальности» [5, с. 294]?

В качестве методов были применены общелогический метод – анализ содержания российских и китайских исследований по вопросам культурного суверенитета; теоретический метод – обобщение содержания нормативно-правовой базы по вопросам сохранения культурного суверенитета и формирования традиционных духовно-нравственных ценностей; эмпирический метод – описание базовых положений и подходов в содержании научных российских и китайских исследований.

Ключевым фактором обеспечения национально-государственного суверенитета, по мнению большинства исследователей, является сохранение и развитие национальной культуры, которая представляет собой «пространство борьбы за сохранение культурного суверенитета» [6, с. 510].

Первоначальное значение термина «культурный суверенитет» включало непосредственную защиту от деструктивного влияния религиозных идей (протестантизма) в Европе, т.е. имеется в виду «защита государства от чужеродных религиозных влияний» [7, с. 147]. В дальнейшем весомый вклад в теорию суверенитета и конкретно безопасности внесли такие философы и социологи, как Х. Ортега-и-Гассет, М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Ю. Хабермас, М. Маклюэн, П. Штомпка, М. Фуко, П. Бурдьё. В XXI в. появился ряд научных школ по изучению культурной безопасности: парижская школа (А.П. Романова, Д. Биго, Л. Бувье, Б. Бади, М.-К. Смуте), нью-йоркская школа (А. Аппадурай), копенгагенская школа (О. Веавера), люблинская школа (А. Зайтек). Благодаря данным исследованиям определилось конкретное понимание культурного суверенитета как фундамента культурной безопасности, т.е. «сохранение реальной множественности культурных идентичностей, которые под влиянием глобализационных процессов нивелируются в некий гомогенизированный субстрат» [7, с. 149]. Но есть и некоторые расхождения, например, в российском научном сообществе культурный суверенитет рассматривается подобно «конструкту, описывающему ориентиры национальной идентичности: наличие у народа собственных аутентичных ценностей, способность народа воспроизводить эти ценности и поддерживать их в неискаженном виде» [8, с. 123], в западной политологической школе – это «технология», воздействующая политическими и идеологическими «решениями по самоопределению и самоутверждению» этноса [4, с. 17].

Стратегия национальной безопасности России обозначила «культурный суверенитет» как ресурс «укрепления национальной безопасности в области культуры» [9, с. 18]. В дальнейшем указом президента РФ закрепились формулировка: «совокупность социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищенными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, сохранять историческую память, придерживаться традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [10, с. 6]. Основной целью данного указа является создание идеологической платформы, формируемой вокруг традиционных ценностей, в связи с нарастающим противостоянием между Россией и странами Запада не только в военно-политической сфере и экономике, но и в аксиологической плоскости.

В китайском научном сообществе разработка понятийного аппарата культурного суверенитета не является научным инструментом, так как большинство исследователей исходят из необходимости понимания сути явления, например, изучение конфликта и противоречий между культурным суверенитетом и гегемонией (Бай Гэншэн (白庚胜), Бай Цайся (白彩霞), Се Сяоцзюань (谢晓娟), У Минцзюнь (吴明君)), изучение способности культурного суверенитета к интеграции и консолидации (Чжан Фань (张帆), Лю Вэй (刘魏)), изучение защитного, барьерного инструмента государства посредством культурного суверенитета (Гун Яньмин (龚燕明)), позиционирование культурного суверенитета как гаранта культурного разнообразия (Пэн Синьян (彭新良)) [11, с. 2].

В контексте государственной политики Китая культурный суверенитет практически никогда не рассматривался как самостоятельный фактор, а декларировался как государственный суверенитет и в контексте культурной политики страны. Так, Ху Цзиньтао в докладе на XVII съезде КПК в 2007 г. провозгласил значимость создания (строительства) системы основных (сердцевинных) ценностей социализма, а уже в 2012 г. высказал мысль о создании «социалистической культурной державы». Можно отметить, используя высказывание Е.А. Шитовой, что в период 2002–2012 гг. в стране форсировалось «создание единой для всех системы ценностей» [12, с. 48]. С приходом к власти Си Цзиньпина культурная политика страны начинает корректироваться на внутреннее развитие, на реализацию ценностно-смысловой матрицы новой идеологии – «китайской мечты» (中国梦). В 2016 г. Си Цзиньпин формулирует новую доктрину – государственную программу «четырёх аспектов уверенности в себе», продвигающую «уверенность в пути социализма с китайской спецификой, теорией, строем и культурой» [13]. Через год генеральный секретарь ЦК КНР озвучил совершенно новые установки культурного реформирования: концептуальная идея «китайской мечты», просветительская деятельность о «китайской жизни», усиление и продвижение «мягкой силы» в культурном контексте на фоне «великого возрождения китайской культуры и признания ее величия за рубежом» [14]. В 2021 г. на пленуме Компартии Китая было принято постановление, в котором определялось стратегическое позиционирование культуры в жизни страны: «идеологическая работа – это работа, нацеленная на заложение духовной основы для страны и нации. Уверенность в отечественной культуре – самая устойчивая сила в развитии того или иного государства и той или иной нации. Без высокой степени уверенности в отечественной культуре, без ее расцвета и процветания не может быть и речи о великом возрождении китайской нации» [15].

Рассмотрев понятие «культурный суверенитет», можем констатировать, что для обеих стран приоритетом политики обеспечения национальной безопасности является государственная культурная политика и сосредоточение политики государства на защите и позиционировании собственных национальных традиционных ценностей.

В содержание Стратегии национальной безопасности РФ были инкорпорированы основополагающие традиционные духовно-нравственные ценности и раскрыты их содержательные компоненты: «жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [9, с. 1]. Точность содержания традиционных духовно-нравственных ценностей позволила научному коллективу авторов Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова выделить базовый ценностный пакет, возможные подмены трактовки традиционных духовно-нравственных ценностей, установить иерархии ценностных компонент, а также, взяв за основу 17 традиционных ценностей, к каждой из них найти соответствующую антиценность, например: жизнь – смерть, достоинство – унижение человека, патриотизм – космополитизм, гражданственность – эгоизм, гуманизм – человеконенавистничество, единство народов России – сепаратизм, национализм и т. д. [16, с. 33–40]. Важно закрепить два основополагающих компонента: 1) базовый ценностный пакет предполагает российские ценности, т.е. «характерные для России, которые отражают ее самобытность; традиционные ценности, т.е. связанные с традицией. Традиция (идеал) есть нечто передаваемое в обществе из поколения в поколение. В сущности, традиция указывает на межпоколенческую историческую связь» [17, с. 15]. Обозначение «традиционные» не означает старые (устаревшие, неактуальные): оно подчеркивает, что именно эти ценности становятся базовыми для стабильного существования общества и именно они должны составлять содержательную основу для организации воспитательной работы с детьми и молодежью. А вот способы их развития, в том числе способы организации воспитательной работы, могут быть новыми, отра-

жающими актуальный уровень системы общественных отношений и образования в стране. Принимая во внимание теорию цивилизаций, российские традиционные духовно-нравственные ценности необходимо интерпретировать как цивилизационные ценности. Из вышесказанного следует, что традиционные российские ценности отождествляются непосредственно с «воспроизводимым исторически ценностным фундаментом российской цивилизации» [17, с. 5].

В 2024 г. в научном дискурсе гуманитарного знания были опубликованы материалы, которые в своем содержании представляют так называемый паспорт традиционных духовно-нравственных ценностей и отражают все ключевые компоненты – от формулировок, объяснения и уточнения значения ценностей до их интерпретации, а также включения историко-лингвистических комментирований в контексте актуальных и неотъемлемых реалий общественно-государственного развития современной России, в том числе и личной жизни каждого гражданина РФ. Авторы «паспортов» дают объяснение их концептуального содержания в корреляции с цивилизационным масштабом и социокультурным горизонтом России и общества в целом [16–18].

Китайские традиционные ценности исследовались и российскими (А.В. Винокурова, М.Л. Доржиева, Ю.А. Ишутина, П.Р. Латыпова, В.С. Морозова, С.Ю. Распертова, Т.М. Ринчинова, К.А. Тарабарко, А.В. Челнокова-Щейка, В.В. Шаламов, Д.Ш. Цырендоржиева и др.), и китайскими учеными (Го Ян (郭阳), Ван Юйлян (王玉莲), Чжу Юйпен (朱玉鹏), Да Мэн (达门), Дай Хоушен (戴霍乌申), Цзюнь Ян (茨久恩扬), Лю Лисян (柳利相), Лю Цзоюань (柳茨佐尤安), Чанг Хуабян (昌格胡阿比扬), Ли Ин (利因), Цай Боян (采博扬), Ван Ифэй (万伊费) и др.).

Опираясь на данные исследования, можно также составить определенную иерархию (систему) духовно-нравственных (сердцевинных) ценностей, характерных для китайского общества. Данная система опирается на культурно-традиционные образы, «имидж-образы» и отношение самих китайцев к миру и в первую очередь базируется на мощном философско-религиозном фундаменте конфуцианства, буддизма и даосизма.

Опираясь на диссертационные исследования М.Л. Доржиевой и К.А. Тарабарко, можно представить следующие компоненты системы китайских ценностей. М.Л. Доржиева вычленяет восемь ключевых ценностных ориентиров, ранжируя их по степени значимости в китайском обществе: «долг» (в отношении к обществу и семье, ответственное отношение к семейным обязанностям, патриотическое чувство к своей Родине и справедливость в межличностных формах взаимоотношений); «верность», «преданность» (составляющие ценности долга); «доброжелательность»; «мудрость» (основа реализации всех духовных благих качеств индивида); «трудолюбие», «упорство», «моральная принципиальность» [19, с. 13–14]. Данный список показывает, что базовой ценностью для китайцев является долг и воспитание чувства долга у подрастающего поколения; другие ценности определяются чувством долга и одновременно усиливают его: упорство и трудолюбие в достижении целей, важных для блага общества, преданность государству и своему делу, мудрость как основа гармонии в отношениях с миром и другими людьми, избегание хаоса.

В контексте концепции «мягкой силы» культуры КНР в своем исследовании К.А. Тарабарко выделяет аксиологическое ядро из 11 традиционных ценностей, опираясь на философские идеи и позиционируемый идеологический курс государства: «гуманность», «гармония», «искренность», «мудрость и мужество», «патриотизм», «мудрое управление», «Поднебесная есть общественное достояние», «единство в многообразии», «Закон Дао», «народ – основа государства» [20, с. 16]. К.А. Тарабарко дает объяснение и уточнение трактовок всех элементов системы традиционных китайских духовных ценностей, которые представляют ценностную основу стратегий построения «китайского гармоничного общества» и «создания нового „международного гармоничного мира“» [21, с. 27–31].

В контексте современной геополитической и социально-экономической напряженности для обеих стран остается главный вопрос – вопрос обеспечения теми или иными средствами культур-

ного суверенитета государств. Большинство исследователей сходятся во мнении, что ключевыми средствами обеспечения являются образование и воспитание, историческая память, культурное наследие и язык (М.С. Арканникова, А.Ю. Брагинец, Е.Н. Дзятковская, В.С. Коренная, Г.М. Криницкая, Е.А. Куikliна, Ю.С. Черняховская, С.Ф. Черняховский, П.А. Шашкин и др.). Данные средства выступают «концептуальными интеграторами суверенитета», включая в себя функции «носителей и нематериальных активов суверенных смыслов и ценностных оснований» [22, с. 189], и посредством такого актива, как образование, способны создавать «социальный маршрут культурной политики государства» [4, с. 21].

В своей работе мы остановимся на таком активе, как образование, которое, по мнению В.Ю. Бельского, является «культивированием духовного усилия преодоления отчуждающей детерминации», целью которого становится самоопределение человека через «духовное приобщение ко всем уровням реальности, включая ценности» [23, с. 293].

В рамках государственной политики в целях защиты, закрепления и регулирования традиционных ценностей в сфере образования сформирована развернутая нормативно-правовая база:

1. Федеральные законы: Декларация о языках народов России (Постановление ВС РФ «О языках народов Российской Федерации» от 25.10.1991 № 1808-1); ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ; ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» от 30.12.2020 № 489-ФЗ.

2. Документы стратегического планирования: Указ президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» от 07.05.2024 № 309; Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан, утвержденные президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168; паспорт национального проекта «Образование», утвержденный Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам 24.12.2018 № 16; Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.» от 17.08.2024 № 2233-р; Распоряжение Правительства РФ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» от 29.05.2015 № 996-р; Распоряжение Правительства РФ «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» от 09.04.2016 № 637-р; Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» от 26.12.2017 № 1642; Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г. и плана мероприятий по ее реализации» от 31.03.2022 № 678-р.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты и концепции: Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 № 1155; Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021 № 286; Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 31.05.2021 № 287; Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» от 17.05.2012 № 413; Концепция предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (одобрена решением ФУМО по общему образованию, протокол от 29.04.2022 № 2/22); Распоряжение Правительства РФ «О Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» от 09.04.2016 № 637-р; Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» (утверждена решением Коллегии Министерства просвещения РФ от 24.12.2018 № ПК-1вн); Концепция преподавания предметной области «Искусство» (утверждена решением Коллегии Министерства просвеще-

ния РФ от 24.12.2018 № ПК-1вн); Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях РФ, реализующих основные общеобразовательные программы (утверждена решением Коллегии Министерства просвещения РФ от 23.10.2020 № ПК-1вн).

Данный перечень дает понимание, что Министерство просвещения РФ акцентирует внимание на тех учебных предметах в общеобразовательной школе, которые непосредственно связаны с культурным суверенитетом страны и играют важную роль в воспитании патриота и гражданина: общественнознании, истории России, искусстве.

В 2022 г. на Совете по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей был представлен аналитический доклад, в котором дан расширенный перечень и экспертиза нормативно-правовых актов РФ, направленных на формирование «патриотического и духовно-нравственного воспитания в сфере образования и унификацию понятий „духовно-нравственные ценности“ и „духовно-нравственное воспитание“» [24].

Все российские нормативно-правовые акты и концепции являются фундаментальной основой обновления содержания образования (не только углубление научных знаний в предметных областях гуманитарного цикла, но и отражение мировоззренческого, культурологического и воспитательного компонентов с опорой на возрождение и закрепление традиционных духовно-нравственных основ российской культуры с учетом исторических традиций и опыта предшествующих поколений в области образования, науки, культуры, языка; перестройка общественного сознания, способствующая консолидации и деполяризации всех национальных сообществ, закладыванию фундамента культурного суверенитета страны). Существенную роль, помимо нормативно-правовой основы, играет реализация проекта Министерства просвещения РФ «Разговоры о важном», исполнителем которого является Институт стратегии развития образования. «Разговоры о важном» представляют собой серию внеурочных занятий, стратегическая цель которых предполагает формирование духовно-нравственных ценностей у детей и подростков, что в дальнейшем должно привести к организации единого, целостного ценностного пространства в рамках структуры воспитательной деятельности в системе образования РФ. Особая специфическая роль в «Разговорах о важном» принадлежит педагогу: он выступает в качестве носителя, проводника традиционных российских ценностей, так как принимает непосредственное участие в формировании гражданина России, прививая патриотизм и воспитывая активную жизненную позицию у своих воспитанников, формируя у воспитанников представления о высоких нравственных идеалах и ценностных ориентирах. В частности, 19 мая 2025 г. в школах России прошли внеурочные занятия по теме «Ценности, которые нас объединяют», целью которых стала «актуализация и развитие представлений обучающихся о ценностях как ориентирах в повседневной жизни, содействие формированию осознанного отношения к традиционным ценностям как основе единства и целостности российского общества» [25].

В Китайской Народной Республике нормативно-правовая база, регулирующая вопросы патриотического и духовно-нравственного воспитания в сфере образования, представлена всего в трех документах и опирается в большей степени на идеологическую образовательную деятельность, которая становится фундаментом духовной основы для страны и нации: Программа построения гражданской нравственности (公民道德建设计划) [26]; Программа развития национального образования КНР (加快推进教育现代化实施方案 (2018–2022年)) [27]; Программа «Модернизация китайского образования к 2035 г.» (中国教育现代化 2035) [28].

Опираясь на вышеназванные документы, можно выделить две стратегические задачи китайского образования в контексте формирования и защиты духовно-нравственных ценностей: 1) всестороннее продвижение новой эры социалистического мышления; 2) совершенствование нравственного воспитания, воспитание патриотизма, повышение уровня знаний и практического образования, усиление внимания к здоровью и укрепление физического и художественно-творческого воспитания [29].

В качестве примера можно привести внедрение в 2014 г. концепции интегрированного практико-ориентированного «Идейно-политического курса» в практику преподавания в образовательных организациях КНР в профильные и общеобразовательные дисциплины (2021), в рамках которых будут реализованы задачи и идеи «нравственного воспитания». Данный курс транслирует необходимые знания, «формируя личность патриота, который имеет национальную по типу и глобальную по содержанию систему ценностей» [30, с. 68].

Первая четверть XXI в. – это время демонстрации новых технологий и идеологических новаций, которые довольно часто ставят перед всем человечеством новые вызовы, переустраивают мировой порядок и международные отношения, деформируют или уничтожают многие базовые ценности и основы мироустройства. Россия и дружественные с ней страны, придерживаясь собственных национальных интересов, сталкиваются с колоссальным давлением со стороны европейской и американской идеологий. На этом фоне Россия и Китай представляют собой реальную силу, ориентированную на сохранение мира, преобразование межгосударственных отношений, основанных на взаимоуважении национальных ценностей, а также на определяющей исторической роли всех государств, и сдерживают потенциальных противников. Сохранение культурного суверенитета для Российской Федерации и Китайской Народной Республики – это ответ на угрозы культурной унификации и риска потери идентичностей в условиях экзистенциальных вызовов.

Руководство России и Китая достаточно четко понимает, что достижение культурного суверенитета возможно только благодаря усилению роли образования как института социализации, служения Отечеству и общему долгу. Вследствие чего образовательная политика обеих стран корректирует образовательно-воспитательные установки в контексте изменения подходов и механизмов, формирующих и сохраняющих национальную культурную идентичность.

Миссией всех институтов образования России и Китая является сохранение традиционной культуры на основе национальных ценностных установок, воспитание патриотизма и формирование диалектического мышления подрастающего поколения. Задачей высшего образования двух стран становится гарантия целостности и согласованности передачи и применения полученных знаний и профессиональной ориентации на ценности во взаимосвязи знания и компетентности, целесообразность обновления системных составляющих учебных программ и учебных планов, необходимых для интеграции получения знаний, процесса формирования ценностных установок и воспитания чувства истинного патриотизма, а также необходимость разработки научно-методического сопровождения данной работы в школах и вузах, акцентируя внимание на «развитие личности, у которой должна быть сформирована система ценностей и моделей поведения, являющаяся общей основой признанных ценностей» [31, с. 164].

Необходимо обновление системы воспитательной деятельности в педагогических вузах в работе с будущими педагогами посредством инновационных подходов и приемов в преподавании, использования современных достижений российской науки и практики (в том числе и зарубежной), а также акцентировании внимания к вопросам культурного суверенитета страны.

Список источников

1. Гаман-Голутвина О.В., Сморгун Л.В. Политическое в пространстве турбулентного мира // Полис. Политические исследования. 2023. № 1. С. 7–10. doi: 10.17976/jpps/2023.01.02
2. Торкунов А.В. Россия и политический порядок в меняющемся мире: ценности, институты, перспективы // Политические исследования. 2022. № 5. С. 7–22.
3. Арканникова М.С. Инженеры смыслов в аспекте профессионального дискурса // Инженеры смыслов: от концепта к профессионализации / под ред. М.С. Арканниковой. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. С. 31–40.
4. Арканникова М.С. Культурный суверенитет в дискурсах развития // Коммуникология. 2024. Т. 12, № 4. С. 13–27. doi: 10.21453/2311-3065-2024-12-4-13-27
5. Лапшин А.О. Культурная политика и национально-государственный суверенитет в условиях новой нормальности // Власть. 2020. № 6. С. 292–294.

6. Куклина Е.А. Культурный суверенитет как фактор обеспечения национальной безопасности // Контуры будущего в контексте мирового культурного развития: XVIII Международные Лихачевские научные чтения, 17–19 мая 2018 г. СПб.: СПбГУП, 2018. С. 509–511.
7. Романова А.П. Культурная безопасность и культурный суверенитет // Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля / отв. ред. И.С. Семененко. М.: Весь Мир, 2023. С. 146–153.
8. Малеев А.А. Международные санкции как фактор актуализации понятия культурный суверенитет России // Геополитический журнал. 2015. № 1 (8). С. 119–125.
9. Указ Президента РФ «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» от 31.12.2015 г. № 683. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196054/?ysclid=mgrkx5z083462957545> (дата обращения: 06.07.2025).
10. О внесении изменений в Основы государственной культурной политики, утвержденные Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 от 25.01.2023 г. № 35. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301250004?ysclid= mgrl0tf0e281835550> (дата обращения: 06.07.2025).
11. Гао Ц. Культурный суверенитет Китая в условиях глобализации // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 9 (147). Сентябрь. С. 1–6. doi: 10.60797/IRJ.2024.147.105
12. Шитова Е.А. Тенденции культурной политики КНР в начале XXI в. // Труды института истории, археологии и этнографии ДВО РАН. 2023. Т. 42. С. 45–61. doi: 10.24412/2658-5960-2023-42-45-61
13. 习近平：在庆祝中国共产党成立95周年大会上的讲话 = Си Цзиньпин: выступление на собрании, посвященном 95-й годовщине основания КПК. URL: <https://interpret.csis.org/translations/speech-by-president-xi-jinping-at-a-ceremony-marking-the-95th-anniversary-of-the-founding-of-the-communist-party-of-china/> (дата обращения: 06.07.2025).
14. Текст доклада Си Цзиньпина 19-у Всекитайскому съезду Коммунистической партии Китая. URL: https://russian.news.cn/2017-11/03/c_136726299.htm (дата обращения: 06.07.2025).
15. Коммюнике 6-го Пленума ЦК КПК 19-го созыва. URL: http://russian.news.cn/2021-11/11/c_1310305235.htm (дата обращения: 06.07.2025).
16. Багдасарян В.Э., Иерусалимский Ю.Ю., арх. Сильвестр (Лукашенко С.П.). Традиционные ценности как основа нового мировоззренческого строительства России / науч. ред. С.Н. Рябухин. Ярославль: Шукаева и семья, 2024. 296 с.
17. Просветительская работа по защите и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. М.: Издание Государственной думы, 2024. 112 с.
18. Традиционные российские духовно-нравственные ценности: учебно-методическое пособие / авт.-сост.: И.Д. Ибрагимов, А.В. Григорьева, И.А. Герейханова, С.К. Осипов; отв. ред. М.А. Аствацатурова. Пятигорск: Пятигорский гос. ун-т, 2024. 170 с.
19. Доржиева М.Л. Особенности трансформации системы духовных ценностей в сфере морально-этических представлений в современном китайском обществе: автореф. ... дис. канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2006. 20 с.
20. Тарабарко К.А. Мягкая сила культуры Китая: концептуальное содержание и практики реализации: автореф. ... дис. канд. филос. наук. Чита, 2017. 25 с.
21. Тарабарко К.А. Ценностное наполнение концепции «мягкой силы культуры» Китая: национальная специфика и универсальность // Дискурс. 2016. № 6. С. 26–32.
22. Арканникова М.С., Брагинцев А.Ю. Концепт «когнитивный суверенитет» в полимодальном измерении // Казанская наука. 2024. № 8. С. 188–190.
23. Бельский В.Ю., Васечко А.А., Золкин А.Л. Системная модель образования и проблема формирования культурной идентичности личности в условиях достижения цивилизационного суверенитета // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 5. С. 289–294. doi: 10.24412/2073-0454-2023-5-289-294
24. Аристархов В.В. Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей в системе нормативно-правовых актов, относящихся к государственной культурно-образовательной политике: аналитический доклад. М., 2022. 83 с. URL: https://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2023/03/vladimir-aristarkhov_zashhita-tradiczionnyh-rossijskih-duhovno-nravstvennyh-czennostej-v-sisteme-normativno-pravovyh-aktov-otnosyashhihsya-k-kulturno-obrazovatelnoj-politike.pdf?ysclid=mdzi8o1ets475075598 (дата обращения: 06.08.2025).
25. Ценности, которые нас объединяют. URL: <https://разговoryоважном.рф/19-05-2025/> (дата обращения: 06.08.2025).

26. 公民道德建设计划 – Программа построения гражданской нравственности. Жэньминь жибао. 25.10.2002. URL: <https://www.chinalawtranslate.com/en/implementation-outline-for-the-establishment-of-citizen-morality-for-the-new-era/> (дата обращения: 06.08.2025).
27. 加快推进教育现代化实施方案 (2018–2022年) – Программа развития национального образования (2018–2022). 23.02.2019. URL: www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367988.htm (дата обращения: 06.08.2025).
28. 中国教育现代化 2035 – Программа «Модернизация китайского образования к 2035 году». 23.02.2019. URL: www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm (дата обращения: 06.08.2025).
29. China's education modernization plan towards 2035. URL: <https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-modernisation-plan-towards-2035-.aspx> (дата обращения: 06.08.2025).
30. Ли Чунянь Реформа учебных программ и практика преподавания исторических дисциплин в высших учебных заведениях Китая с точки зрения идеологического и политического мышления // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 11. С. 65–69. doi: 10.37882/2223-2982.2022.11.12
31. Леонтьев Э.П. Новое время – новое воспитание: обзор монографических исследований (2000–2024 гг.) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 2 (60). С. 162–170. doi: 10.23951/2307-6127-2025-2-162-170

References

1. Gaman-Golutvina O.V., Smorgunov L.V. Politicheskoye v prostranstve turbulentnogo mira [The Political in the Space of a Turbulent World]. *Polis. Politicheskiye issledovaniya – Polis. Political Studies*, 2023, no. 1, pp. 7–10 (in Russian). DOI: 10.17976/jpps/2023.01.02
2. Torkunov A.V. Rossiya i politicheskiy poryadok v menyayushchemsya mire: tsennosti, instituty, perspektivy [Russia and the Political Order in a Changing World: Values, Institutions, and Prospects]. *Politicheskiye issledovaniya – Political Studies*, 2022, no. 5, pp. 7–22 (in Russian).
3. Arkannikova M.S. Inzheneriy smyslov v aspekte professional'nogo diskursa [Engineers of Meanings in the Aspect of Professional Discourse]. *Inzheneriy smyslov: ot kontsepta k professionalizatsii* [Engineers of Meanings: From Concept to Professionalization]. Ed. by M.S. Arkannikova. Saint Petersburg, POLITEKH-PRESS Publ., 2024. Pp. 31–40 (in Russian).
4. Arkannikova M.S. Kul'turnyy suverenitet v diskursakh razvitiya [Cultural Sovereignty in Development Discourses]. *Kommunikologiya – Communicology*, 2024, vol. 12, no. 4, pp. 13–27 (in Russian). DOI: 10.21453/2311-3065-2024-12-4-13-27
5. Lapshin A.O. Kul'turnaya politika i natsional'no-gosudarstvennyy suverenitet v usloviyakh novoy normal'nosti [Cultural Policy and National-State Sovereignty in the Context of the New Normality]. *Vlast'*, 2020, no. 6, pp. 292–294 (in Russian).
6. Kuklina E.A. Kul'turnyy suverenitet kak faktor obespecheniya natsional'noy bezopasnosti [Cultural Sovereignty as a Factor in Ensuring National Security]. *Kontury budushchego v kontekste mirovogo kul'turnogo razvitiya: XVIII Mezhdunarodnyye Likhachevskiy nauchnyye chteniya, 17–19 maya 2018 g.* [Outlines of the Future in the Context of Global Cultural Development: XVIII International Likhachev Scientific Readings, May 17–19, 2018]. Saint Petersburg, SPbGUP Publ., 2018. Pp. 509–511 (in Russian).
7. Romanova A.P. Kul'turnaya bezopasnost' i kul'turnyy suverenitet [Cultural Security and Cultural Sovereignty]. *Identichnost': lichnost', obshchestvo, politika. Novyye kontury issledovatel'skogo polya* [Identity: Personality, Society, and Politics. New Contours of the Research Field]. Ed. I.S. Semenenko. Moscow, Ves' Mir Publ., 2023. Pp. 146–153 (in Russian).
8. Maleev A.A. Mezhdunarodnyye sanktsii kak faktor aktualizatsii ponyatiya kul'turnyy suverenitet Rossii [International Sanctions as a Factor in the Actualization of the Concept of Russia's Cultural Sovereignty]. *Geopoliticheskyy zhurnal – Geopolitics Journal*, 2015, no. 1 (8), pp. 119–125 (in Russian).
9. Ukaz Prezidenta RF “O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii”. Ot 31.12.2015. No 683 [Decree of the President of the Russian Federation “On the National Security Strategy of the Russian Federation”. Dated December 31, 2015, no. 683]. dated December 31, 2015, no. 683 (in Russian). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196054/?ysclid=mgrkx5z083462957545> (accessed 6 July 2025).
10. Ukaz Prezidenta RF “O vnesenii izmeneniy v Osnovy gosudarstvennoy kul'turnoy politiki” [Decree of the President of the Russian Federation “On Amendments to the Fundamentals of State Cultural Policy”]. Approved by Decree of the President of the Russian Federation No. 808 dated December 24, 2014 dated January 25, 2023, no. 35 (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301250004?ysclid=mgrl0tf0e281835550> (accessed 6 July 2025).

11. Gao C. Kul'turnyy suverenitet Kitaya v usloviyakh globalizatsii [China's Cultural Sovereignty in the Context of Globalization]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2024, no. 9 (147), pp. 1–6 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.60797/IRJ.2024.147.105>
12. Shitova E.A. Tendentsii kul'turnoy politiki KNR v nachale XXI v. [Trends in China's Cultural Policy at the Beginning of the 21st Century]. *Trudy instituta istorii, arkhologii i etnografii DVO RAN – Proceedings of the Institute of History, Archaeology, and Ethnography of the Far Eastern Branch of the Russian Academy of Sciences*, 2023, vol. 42, pp. 45–61 (in Russian). DOI 10.24412/2658-5960-2023-42-45-61
13. 习近平：在庆祝中国共产党成立95周年大会上的讲话 *Si Tzin'pin: vystupleniye na sobranii, posvyashchennom 95-y godovshchine osnovaniya KPK* [Xi Jinping: Speech at the Meeting Celebrating the 95th Anniversary of the Founding of the CCP]. URL: <https://interpret.csis.org/translations/speech-by-president-xi-jinping-at-a-ceremony-marking-the-95th-anniversary-of-the-founding-of-the-communist-party-of-china/> (accessed 6 July 2025).
14. *Tekst doklada Si Czin'pina 19-go Vsekitayskomu s"ezdu Kommunisticheskoy partii Kitaya* [Xi Jinping's report to the 19th National Congress of the Communist Party of China]. URL: https://russian.news.cn/2017-11/03/c_136726299.htm (accessed 6 July 2025).
15. *Kommyunike 6-go Plenuma CzK KPK 19-go Sozyva* [Communique of the 6th Plenum of the CPC Central Committee of the 19th Convocation]. URL: http://russian.news.cn/2021-11/11/c_1310305235.htm (accessed 6 July 2025).
16. Bagdasaryan V.E., Ierusalimskiy Yu.Yu., Arch. Silvester (S.P. Lukashenko) *Traditsionnyye tsennosti kak osnova novogo mirovozzrencheskogo stroitel'stva Rossii* [Traditional Values as the Basis of Russia's New Worldview Construction]. Scientific ed. S.N. Ryabukhin. Yaroslavl, Shukayeva i sem'ya Publ., 2024. 296 p. (in Russian).
17. *Prosvetitel'skaya rabota po zashchite i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey* [Educational work on the protection and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values]. Moscow, State Duma Publishing House, 2024. 112 p. (in Russian).
18. Ibragimov I.D., Grigor'yeva A.V., Gereykanova I.A., Osopov S.K. *Traditsionnyye rossiyskiye dukhovno-nravstvennyye tsennosti* [Traditional Russian spiritual and moral values. Ed. M.A. Astvatsaturov]. Pyatigorsk, Pyatigorsk State University Publ., 2024. 170 p. (in Russian).
19. Dorzhieva M.L. *Osobennosti transformatsii sistemy dukhovnykh tsennostey v sfere moral'no-eticheskikh predstavleniy v sovremennom kitayskom obshchestve. Avtoref. dis. kand. filos. nauk* [Features of the transformation of the system of spiritual values in the field of moral and ethical ideas in modern Chinese society. Abstract of thesis cand. philos. sci.]. Ulan-Ude, 2006. 20 p. (in Russian).
20. Tarabarko K.A. *Myagkaya sila kul'tury Kitaya: kontseptual'noye sodержaniye i praktiki realizatsii. Avtoref. dis. kand. filos. nauk* [The soft power of Chinese culture: conceptual content and implementation practices. Abstract of thesis cand. philos. sci.]. Chita, 2017. 25 p. (in Russian).
21. Tarabarko K.A. Tsennostnoye napolneniye kontseptsii "myagkoy sily kul'tury" Kitaya: natsional'naya spetsifika i universal'nost' [Value content of the concept of "soft power of culture" in China: national specificity and universality]. *Diskurs – Discourse*, 2016, no. 6, pp. 26–32 (in Russian).
22. Arkannikova M.S., Braginets A.Yu. Kontsept "kognitivnyy suverenitet" v polimodal'nom izmerenii [The Concept of "Cognitive Sovereignty" in a Polymodal Dimension]. *Kazanskaya nauka – Kazan Science*, 2024, no. 8, pp. 188–190 (in Russian).
23. Belsky V.Yu., Vasechko A.A., Zolkin A.L. Sistemnaya model' obrazovaniya i problema formirovaniya kul'turnoy identichnosti lichnosti v usloviyakh dostizheniya tsivilizatsionnogo suvereniteta [Systemic model of education and the problem of forming an individual's cultural identity in the conditions of achieving civilizational sovereignty]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2023, no. 5, pp. 289–294 (in Russian). DOI 10.24412/2073-0454-2023-5-289-294
24. Aristarkhov V.V. *Zashchita traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey v sisteme normativno-pravovykh aktov, otnosyashchikhsya k gosudarstvennoy kul'turno-obrazovatel'noy politike: analiticheskiy doklad* [Protection of Traditional Russian Spiritual and Moral Values in the System of Normative Legal Acts Related to State Cultural and Educational Policy: Analytical Report]. Moscow, 2022. 83 p. (in Russian). URL: https://heritage-institute.ru/wp-content/uploads/2023/03/vladimir-aristarkhov_zashchita-tradiczionnykh-rossijskih-duhovno-nravstvennykh-czennostej-v-sisteme-normativno-pravovykh-aktov-otnosyashhihsya-k-kulturno-obrazovatelnoj-politike.pdf?ysclid=mdzi8olets475075598 (accessed 6 August 2025).
25. *Tsennosti, kotoryye nas ob'yedinyayut* [The values that unite us] (in Russian). URL: <https://разговорыважном.рф/19-05-2025/> (accessed 6 August 2025).
26. 公民道德建设计划 *Programma postroyeniya grazhdanskoy npravstvennosti* [The Program for Building Civil Morality. People's Daily]. 25 October 2002. URL: <https://www.chinalawtranslate.com/en/implementation-outline-for-the-establishment-of-citizen-morality-for-the-new-era/> (accessed 6 August 2025).

27. 加快推进教育现代化实施方案 (2018–2022) [National Education Development Program (2018–2022)]. 23 August 2019. URL: www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367988.htm (accessed 6 August 2025).
28. 中国教育现代化 2035 [The program “Modernization of Chinese education by 2035”]. 23 August 2019. URL: www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm (accessed 6 August 2025).
29. *China's education modernization plan towards 2035*. URL: <https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-modernisation-plan-towards-2035-.aspx> (accessed 6 August 2025).
30. Li Chunyan. Reforma uchebny'kh programm i praktika prepodavaniya istoricheskikh distsiplin v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Kitaya s tochki zreniya ideologicheskogo i politicheskogo myshleniya [Reform of curricula and practice of teaching historical disciplines in higher education institutions of China from the point of view of ideological and political thinking]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki – Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities*, 2022, no. 11, pp. 65–69 (in Russian). DOI: 10.37882/2223-2982.2022.11.12
31. Leontyev E.P. Novoye vremya – novoye vospitaniye: obzor monograficheskikh issledovaniy (2000–2024 gg.) [New Times – New Education: A Review of Monographic Research (2000–2024)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 2 (60), pp. 162–170 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-2-162-170>

Информация об авторе

Леонтьев Э.П., кандидат филологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: ernestleontyev@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8847-3325; SPIN-код: 8408-8731.

Information about the author

Leontyev E.P., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: ernestleontyev@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8847-3325; SPIN-code: 8408-8731.

Статья поступила в редакцию 11.08.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 11.08.2025; accepted for publication 30.10.2025

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-31-44>

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации

Татьяна Владимировна Мацалак¹, Ольга Андреевна Обдалова²

^{1, 2} Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹ mtv3000@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0002-2429-0359>

² o.obdalova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5295-117X>

Аннотация

Рассмотрено понятие «индивидуальный образовательный маршрут» в контексте обучения студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации как сложно организованная деятельность преподавателя и студента, в рамках которой реализуется многоальтернативная подготовка специалистов с использованием модульного построения содержания учебного курса и технологий смешанного обучения. Выявлены особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, которые описаны и представлены наглядно с учетом характеристик базово-инвариантного, дифференцированного и вариативно-развивающего компонентов. Предложено авторское определение «технологии проектирования индивидуального образовательного маршрута». Выделены потенциальные коммуникативные барьеры, касающиеся лингвистической, психологической, оценочной и самоуправленческих сторон организации индивидуализированного учебного процесса, и предложены способы их преодоления. Процесс проектирования раскрывается на примере двух алгоритмов деятельности: для преподавателя и студента. Алгоритм проектирования преподавателя включает пять этапов: диагностический, проективно-рефлексивный, мотивационный, организационно-деятельностный и результативно-рефлексивный; алгоритм студента состоит из организационно-мотивационного, деятельностного и результативно-рефлексивного этапов. Описаны возможности технологии проектирования, позволяющие выстраивать индивидуальные образовательные маршруты с учетом особенностей, образовательных потребностей, интересов и возможностей каждого обучающегося в реализации целей и задач овладения устной иноязычной коммуникацией.

Ключевые слова: индивидуализированная иноязычная коммуникативная деятельность, индивидуальный образовательный маршрут, коммуникативные барьеры, алгоритм деятельности, технология проектирования индивидуального образовательного маршрута

Для цитирования: Мацалак Т.В., Обдалова О.А. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 31–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-31-44>

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Original article

Designing individualized educational routes in teaching master's degree students oral foreign language communication

Tatiana V. Matsalak¹, Olga A. Obdalova²

^{1, 2} Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

¹ mtv3000@yandex.ru; <https://orcid.org/0009-0002-2429-0359>

² o.obdalova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-5295-117X>

Abstract

The article explores the key aspects of designing individualized educational routes in teaching oral foreign language communication to Master's degree students. The technology of designing an individual educational route in teaching oral foreign language communication is defined, which includes content planning, resource selection and organization of both student's and teacher's activities. For the implementation of an individual educational route we suggest a structured, multi-faceted approach, based on a variable practice in oral foreign language communication, a modular course design, and use of blended learning technologies. The peculiarities of basic-invariant (essential for all learners), differentiated (tailored to individual learners' needs), and variant-developmental components (focused on advancing professional skills) of individual educational routes are considered. The study identifies potential communicative barriers (linguistic, didactic, evaluative and self-management) and proposes strategies to overcome them. The design process is revealed by two algorithms of activities: for a teacher and a student. The teacher's design algorithm consists of five stages: diagnostic, projective-reflexive, motivational, organizational-activity and resultant-reflexive; the student's algorithm consists of organizational-motivative, activity and resultant-reflexive. The article describes the possibilities of the proposed designing technology that allow building trajectory of individualized alignment of students' foreign language skills and speech abilities, necessary for creating equal opportunities for their participation in foreign language communication. The didactic potential of the designed algorithm for individualizing the process of Master's degree students teaching foreign language communication skills manifests itself in expanding research-oriented foreign language experience and varying degree of learner autonomy and specialization.

Keywords: *individualized foreign communicative activity, individualized educational routes, communicative barriers, algorithm of activity, designing technology of individualized educational routes*

For citation: Matsalak T.V., Obdalova O.A. *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov pri obuchenii studentov magistratury ustnoy inoyazychnoy kommunikatsii* [Designing individualized educational routes in teaching master's degree students oral foreign language communication]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 31–44. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-31-44>

Современной тенденцией образования является потребность в задействовании личностного потенциала обучающегося, что в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) (<https://fgosvo.ru/>) отражено в формировании разных кластеров компетенций, среди которых важное значение имеют универсальные компетенции. Они отражают потребности в развитии социально-личностных качеств студентов и их способности реализовывать иноязычную коммуникацию. Категория универсальности в данном контексте проявляется также в способности человека принимать обоснованные решения относительно выбранного образовательного направления и строить алгоритм собственных действий для его реализации. Однако в научной

и методической литературе слабо представлены разработки методик обучения, направленных на развитие умений устной иноязычной коммуникации студентов в комплексе условий, учитывающих возможности проектирования с опорой на индивидуальные образовательные потребности и профессиональные интересы в контексте приложения к конкретным практикам и условиям цифровой среды. В связи с этим цель нашего исследования – выявить особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации и разработать алгоритм проектирования ИОМ на концептуальном и прикладном уровнях. Исследовательские задачи – установление ключевых аспектов организации продуктивной коммуникативной деятельности студентов как на занятиях, так и в процессе самостоятельной подготовки с учетом профессионального контекста их деятельности, а также выделение этапов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и их наполнение в содержательном и организационно-деятельностном контексте. Новизна данного исследования видится в предложенной характеристике компонентов индивидуального образовательного маршрута, обобщении потенциальных коммуникативных барьеров и выделении способов их преодоления, описании уровней и этапов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации.

Методами исследования в данной работе выступают критический анализ и обобщение отечественного педагогического опыта по индивидуализации обучения; моделирование и проектирование образовательного маршрута; качественный анализ процессов иноязычной коммуникативной деятельности в цифровой образовательной среде и содержания обучения студентов магистратуры.

В педагогической литературе понятие «индивидуальный образовательный маршрут» рассматривается с разных позиций. По мнению ученых Н.А. Лабунской, С.А. Писаревой, А.П. Тряпицыной, ИОМ представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцируемую программу обучения, которая обеспечивает субъектную позицию обучающегося [1, с. 82–83] и формирует персональную траекторию освоения содержания дисциплины [2, с. 284]. Н.Г. Арзамасцева и В.В. Константинова рассматривают ИОМ как форму педагогической поддержки, организуемой на основе психолого-педагогической диагностики, позволяющей проектировать меры по преодолению индивидуальных затруднений и делить содержание обучения на обязательную и вариативную части [3, с. 308].

Аналитический обзор современной педагогической и методической литературы (Л.В. Байборода, Т.В. Буркалова, Н.Г. Зверева, И.А. Лескова, М.Л. Соколова, Ю.Ю. Тимкина, Л.В. Яроцкая и другие ученые) выявил, что в основе проектирования индивидуальной образовательной деятельности лежит соотношение между внутренними (направленность обучающегося на реализацию индивидуального пути развития) и внешними (адаптация содержания и формы процесса обучения к индивидуальным образовательным потребностям, интересам, возможностям) аспектами индивидуализации обучения [4, с. 14]. Оно строится на основе создания разных вариантов организации содержания и управления обучением, нелинейной структуры знаний, требующих самостоятельного преобразования информационного ресурса в практическое освоение деятельности [5, с. 5; 6, с. 81].

В нашей методике целью проектирования ИОМ является обеспечение достижения максимально индивидуализированного процесса обучения студентов магистратуры нелингвистического профиля подготовки устной иноязычной коммуникации (рис. 1). Под этим понимается создание наиболее адаптированных к конкретному обучающемуся организационно-методических условий, учитывающих индивидуальные потребности и интересы каждого студента, а также особенности реализации цели обучения. В данном исследовании ИОМ – это сложно организованная деятельность преподавателя и студента, в рамках которой реализуется многоальтернативная подготовка специалистов к устной иноязычной деятельности в профессиональной и научно-исследовательской сферах, подразумевающая наличие комплекса разноуровневых упражнений и заданий, обеспечивающих

вариативность, разнообразие практик и возможность выбора, при модульном построении содержания учебного курса и использовании технологий смешанного обучения.

На рис. 1 ИОМ представлен тремя компонентами: а) базово-инвариантным, который обеспечивает реализацию ИОМ каждым студентом (обязательный компонент с ограниченным выбором); б) дифференцированным – предоставляет выбор уровней учебных заданий модуля с целью формирования индивидуальной иноязычной коммуникативной готовности; в) вариативно-развивающим, который включает: выбор направления своего профессионального развития средствами иностранного языка в соответствии с профессиональными задачами (научно-исследовательской, профессионально-деловой); возможности расширения своего профессионально ориентированного и научно-исследовательского иноязычного опыта с разной степенью личного участия (конференции, олимпиады, Хакатон, Научный слэм, языковые клубы). Данные мероприятия позволяют расширить рамки аудиторной иноязычной практики. Так, результаты исследований Ю.В. Жаровой, О.А. Обдаловой, О.В. Харапудченко подтверждают, что интеграция разнообразных форматов работы и вовлечение студентов в реализацию профессионально

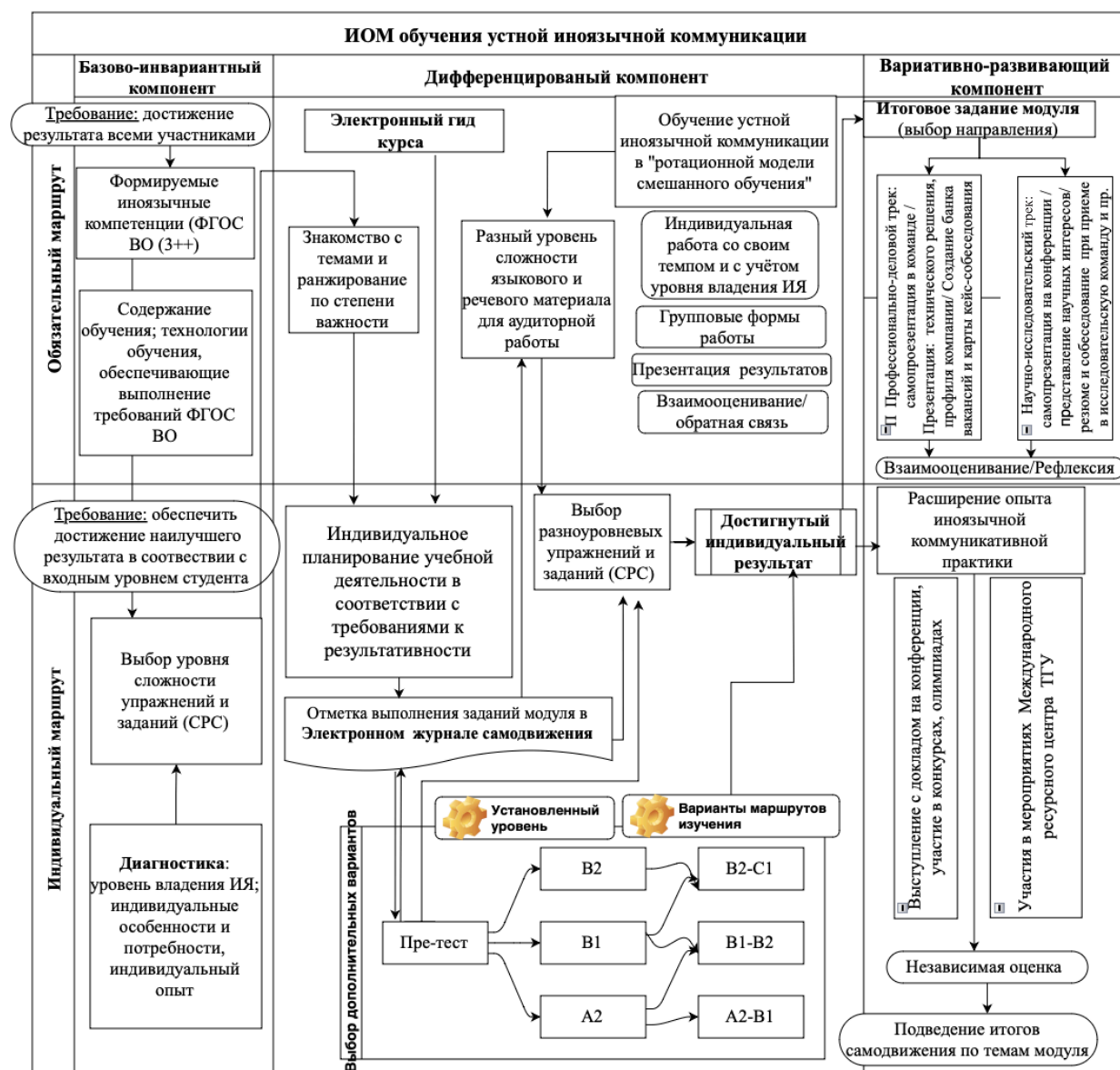


Рис. 1. Индивидуальный образовательный маршрут обучения студентов устной иноязычной коммуникации

ориентированных задач определяет образовательно-карьерную программу деятельности, направляя ее по индивидуальной траектории развития [7, с. 42–43; 8, с. 209].

В контексте нашего исследования представляют особый интерес научные работы, которые позволяют определить структуру и содержание ИОМ, а также раскрыть этапы проектирования ИОМ для студентов (Н.В. Галашкина, М.В. Довыдова, Н.Н. Дубровина, Н.Г. Зверева, В.Д. Колдаев, В.В. Лоренц, В.В. Лытнева, К.Л. Полупан, М.Л. Соколова, Л.В. Яроцкая и др.). Среди эффективных алгоритмов проектирования и реализации ИОМ можно выделить структурно-функциональную модель ИОМ в рамках технологии продуктивного обучения (М.В. Довыдова) [9, с. 11], модель ИОМ в дистанционном обучении (Н.В. Галашкина, Н.Н. Дубровина) [10, с. 39], подход к проектированию ИОМ на основе комплексной психолого-педагогической диагностики индивидуальных особенностей студентов (Н.Г. Зверева) [11, с. 18], модель реализации технологии акмеологической направленности ИОМ (В.В. Лытнева) [12, с. 12], педагогический подход к включению студентов в проектирование ИОМ (М.Л. Соколова) [13, с. 54]. Кроме того, была предложена вариативная модель обучения посредством субъектно-центрированных образовательных маршрутов (В.Д. Колдаев) [14, с. 2], алгоритм проектирования ИОМ, основанный на идее «соучастия как формы развития» в условиях цифровизации и базирующийся на принципах партисипативно-синергетического подхода (К.Л. Полупан) [15, с. 15]. Л.В. Яроцкой была разработана система вариативно реализуемых эвристических сценариев как способ профессионального включения студентов в процесс иноязычной подготовки [16, с. 139].

Сторонники технологичного подхода к проектированию (Н.Б. Бордовская, В.П. Беспалько, В.Д. Колдаев, Ю.Г. Татур) рассматривают проектируемую педагогическую технологию как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», обладающее такими параметрами технологии обучения, как целостность процесса, целеположенность и диагностичность поставленных целей обучения (В.П. Беспалько) [17, с. 13]; временная, ресурсная и организационная оптимизация, которая обогащает организационно-методический инструментарий процесса обучения средствами образовательных технологий (развивающего, модульного, дифференцированного, игрового обучения и др.) (Н.Б. Бордовская и соавт.) [18, с. 35]. Процесс проектирования ИОМ рассматривают как совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых этапов, шагов, в рамках которых различаются: процессуальная (совокупность совершаемых действий участников проектируемого учебного процесса) и продуктивная сторона (результаты этих действий) (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур) [19, с. 29–30].

Обобщив опыт проектирования ИОМ, представленный в диссертационных исследованиях М.В. Довыдовой, Н.Г. Зверевой, В.Д. Колдаева, В.В. Лоренц, В.В. Лытневой, К.Л. Полупан, М.Л. Соколовой, мы определили технологию проектирования индивидуального образовательного маршрута для обучения студентов устной иноязычной коммуникации как единство планирования содержания, средств (ресурсов) и сложно организованной деятельности субъектов проектирования (преподавателя и студента) с целью создания необходимых организационно-деятельностных условий, направленных на реализацию цели и задач овладения умениями устной иноязычной коммуникации с учетом индивидуальных потребностей и профессиональных интересов каждого обучающегося.

Выделен ряд специфических отличий, характеризующих проектирование ИОМ при обучении устной иноязычной коммуникации, обусловленных особенностями магистерской подготовки. В первую очередь отметим, что ИОМ выстраивается вокруг конкретных исследовательских и/или прикладных задач студента (например, расширение словарного запаса по профессиональным темам; выступление на конференции, ведение научной дискуссии и т. д.). Во-вторых, следует учесть, что, поскольку студенты магистратуры обладают академической зрелостью и самоорганизованностью, то проектирование ИОМ предполагает выбор тем, направленности итоговых заданий с учетом профессиональных интересов обучающихся. В-третьих, следует принять во внимание, что благодаря своей активной позиции и

осознанности образовательных потребностей при проектировании ИОМ студенты магистратуры проецируют свои реальные профессиональные задачи на моделируемые учебные условия. В-четвертых, при дефиците времени магистранты ценят конкретность учебных задач, их полезность для практической реализации в профессиональной сфере, уровневую дифференциацию заданий, способствующую созданию равных возможностей участия в иноязычной коммуникации. В-пятых, обязательными условиями проектирования ИОМ выступают модульная технология и технология смешанного обучения, поскольку они служат средствами индивидуализации образовательного процесса.

Опыт преподавания английского языка студентам магистратуры, а также результаты диссертационных исследований М.Л. Соколовой, К.Л. Полупан, указывают, что продуктивность субъектов при проектировании ИОМ основана на взаимной активности преподавателя, выступающего организатором образовательного процесса, и студента, проявляющего инициативу в выборе траектории обучения. Мы полагаем, что поддержание подобной активности возможно при вариативной деятельности субъектов, системном преодолении потенциальных коммуникативных барьеров и в создании условий для продуктивного иноязычного общения.

Мы установили, что вариативность деятельности проявляется в следующих аспектах (рис. 2): а) разнообразии предписываемых ролей субъектов образовательного процесса: преподавателя и студента; б) комбинировании форм взаимодействия субъектов процесса обучения: групповые (деловые игры, семинары, конференции), индивидуально-групповые (ротационные модели смешанного обучения, проекты), индивидуальные формы работы (самостоятельная подготовка, индивидуальные исследовательские проекты, доклады, презентации). Результаты исследования Т.В. Мацалак, О.А. Обдаловой, А.В. Соболевой показали, что нелинейное построение учебного процесса и вариативность практических заданий создают особые организационные условия обучения, при которых развитие способностей и готовности студента осуществлять устную иноязычную коммуникацию может проходить по нескольким маршрутам, реализуемым как параллельно, так и последовательно [20, с. 221; 21, с. 241].

Как мы видим на рис. 2, определение новых вариативных ролей субъектов учебного процесса является важным компонентом для проектирования ИОМ. Каждая роль обладает логической взаимосвязанностью



Рис. 2. Вариативность ролей преподавателя и студента в организации обучения студентов устной иноязычной коммуникации по ИОМ

с деятельностью и наделяет участника конкретной задачей, направляющей его активность на каждом этапе проектирования. Например, студент в роли вдохновителя проявляет инициативность в выборе актуальной темы для обсуждения в группе, а в качестве тестирующего апробирует дидактические материалы и задания и соотносит их со своими образовательными потребностями и профессиональными интересами. Роли преподавателя показаны вертикальным вектором, демонстрирующим переход от функции разработчика к модератору/тьютору и организатору/руководителю, что наделяет его новым статусом определять форматы вовлечения обучающихся как в собственно учебный процесс овладения умениями иноязычной коммуникации, так и в управление адаптацией и гибкостью процесса проектирования ИОМ студентами. Важной характеристикой процесса обучения устной иноязычной коммуникации по ИОМ является вовлечение студентов в разнообразные организационные формы, предоставление возможности формировать ИОМ с учетом имеющегося опыта и индивидуальных планов профессионального саморазвития средствами изучаемого иностранного языка.

Важным аспектом организации индивидуализированной иноязычной коммуникативной деятельности студентов как на занятиях, так и в процессе самостоятельной подготовки является своевременная диагностика и последующее преодоление потенциальных коммуникативных барьеров. На основании систематизации и анализа нашего опыта преподавания мы выделили барьеры, которые необходимо учитывать при проектировании ИОМ обучения студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации:

а) лингвистические барьеры, обусловленные разноуровневой иноязычной компетенцией обучающихся в учебной группе. Студенты с низким уровнем иноязычной подготовки испытывают неуверенность при совместной работе с более подготовленными одноклассниками. Как следствие, они не всегда готовы активно и на равных участвовать в устной иноязычной коммуникации. В то же время студенты с более высоким уровнем иноязычной коммуникации быстрее справляются с учебными задачами и могут испытывать неудовлетворение от интенсивности занятия. Способ преодоления: разработка вариативных и дифференцированных заданий в каждом модуле; организация аудиторных занятий с применением технологий смешанного обучения; использование функционала электронной среды MOODLE для организации самостоятельной работы студентов;

б) психологические барьеры, связанные с несоответствием методов обучения психологическим особенностям когнитивной и личностной сферы студентов, чья профессиональная деятельность относится к информационному типу (программист, тестирующий, архитектор программного обеспечения и пр.). Согласно К.М. Гуревич, взрослые студенты демонстрируют те способы познавательной деятельности и коммуникативного поведения, которые в наибольшей степени способствуют осуществлению их профессиональных задач и соответствуют их целям и потребностям [22, с. 22–24].

Психологическими особенностями деятельности в условиях технологической доминанты являются формирование особого стиля мышления, связанного с широким применением функционала современных цифровых технологий, таких как склонность каталогизировать найденную информацию (создавать скриншоты, цифровые заметки) вместо запоминания, алгоритмическое восприятие задач, стремление к декомпозиции сложных задач, потребность зрительного подкрепления вербального материала. Исследователи О.А. Обдалова, А.В. Соболева отмечают, что процесс обучения устной иноязычной коммуникации следует выстраивать с учетом «параллельного развития коммуникативных и когнитивных параметров» иноязычной компетенции. Авторы утверждают, что когнитивный аспект связывает познавательный опыт студента и его способности иноязычного общения, коммуникативную потребность и определенную коммуникативную ситуацию [23, с. 127].

В практике обучения студентов ИТ-специальностей мы выделили следующие специфические трудности: зависимость от приложений с искусственным интеллектом, поиск готовых фраз вместо формулирования собственных мыслей, излишнее употребление ИИ-переводчика и других совре-

менных средств быстрого перевода, дисбаланс между способностью говорить на узкоспециализированные темы и неспособностью поддержать разговор на бытовые темы. Способ преодоления: создание разнообразных опор на понимание грамматических структур и запоминание лексических единиц (юмористические примеры с распространенными ошибками, мнемонические ассоциации), создание ярких и запоминающихся образов (грамматические и лексические мемы), интерактивные тренажеры с игровой алгоритмизацией (Duolingo, Quizlet), анализ ошибок с применением возможностей современных технологий (Grammarly, DeepLWrite, Otter.ai, YouGlish и пр.), разбор примеров несовершенства машинного перевода, включение импровизационных коммуникативных игр (одноминутная речь на случайные темы);

в) оценочные барьеры проявляются в повышенной чувствительности взрослых обучающихся к неудачам и недостаточно выраженной динамике успешности результатов обучения. Данный феномен объясняется тем, что взрослый студент уже достиг определенных профессиональных успехов и статуса. Нежелание потерять лицо перед учебной группой может быть причиной избегания участия в иноязычной коммуникации, высказывании своего мнения и снижения коммуникативной активности. Способ преодоления: внедрение системы микроцелей и визуализация достигнутых результатов в процессе освоения материала по ИОМ, создание условий для развития иноязычных коммуникативных навыков и умений без страха оценки и критики (использование безоценочных форм обратной связи, применение позитивного формата обратной связи – «две звезды и пожелание» (два позитивных момента в выступлении и одна рекомендация по улучшению));

г) барьеры самоуправления. К данной категории мы относим комплекс трудностей, связанных с феноменом, называемым психологической глухотой. Согласно исследованию О.Г. Барвенко, это ситуации, когда значимое социальное окружение студента (семья, друзья, коллеги) не понимают потребностей взрослого субъекта при изучении иностранного языка и не поддерживают его образовательные усилия [24, с. 50–51]. Социальные, бытовые и межличностные факторы приводят к нехватке свободного времени и несистематичности его самостоятельной подготовки. Студенты испытывают сложности в самоорганизации и неэффективно распределяют свои усилия. Способ преодоления: модульная организация учебного материала с гибкими сроками, свободой выбора заданий ИОМ и указанием временных затрат на выполнение заданий каждого учебного элемента. Введение интерактивных путеводителей курса для быстрой и наглядной ориентации по материалам, системы бейджей (микронаград) за этапное достижение следующего уровня активности на платформе MOODLE.

Далее выделим уровни, этапы проектирования ИОМ и опишем последовательность шагов для каждого из субъектов образовательного процесса, выступающими алгоритмами их деятельности. Первый алгоритм описывает деятельность преподавателя, а второй – деятельность студента.

В нашем исследовании процесс проектирования ИОМ преподавателем состоит из концептуального и прикладного уровня. Концептуальный уровень, основанный на анализе практики проектирования ИОМ в работах Л.В. Байбородовой, М.В. Довыдовой, Н.Г. Зверевой, М.Л. Соколовой, В.Д. Колдаева, направлен на выявление совокупности способов описания специфики компонентов проектируемого образовательного процесса, анализа индивидуальных и организационно-деятельностных условий обучения студентов и формирования методической основы обучения устной иноязычной коммуникации.

Он включает два этапа: диагностический и проективно-рефлексивный. На диагностическом этапе преподаватель проводит комплексный анализ организационно-деятельностных условий обучения студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации, включающий: а) исследование субъектов проектируемых ИОМ (комплексная диагностика индивидуальной готовности студента к иноязычной коммуникации, состоящая из следующих манифестаций: мотивационно-оценочный фактор (ценность развития способностей к устной иноязычной коммуникации в профессиональной

деятельности студента; субъективное отношение к изучаемому иностранному языку и готовность обучаться по ИОМ); специфика личной коммуникативной и познавательной активности обучающегося (индивидуальные предпочтения в организации обучения иностранному языку; определение доминантной модальности восприятия); опыт изучения иностранного языка и индивидуальные образовательные потребности (уровень владения иностранным языком; выявление индивидуальных трудностей в осуществлении устной иноязычной коммуникации)); б) анализ соответствия ресурсного обеспечения дисциплины и требований иноязычной подготовки студентов магистратуры, включая анализ возможностей электронной среды MOODLE для реализации обучения по ИОМ (технический функционал, возможности для дифференциации контента, доступность для применения на занятиях, наличие инструментов мотивации (система поощрений, прогресс-бар, лидерборды), самоорганизации (календарь сроков, оповещение о дедлайнах)). На этом этапе производится первичная дифференциация студентов по характеру выявленных коммуникативных трудностей и индивидуальных образовательных потребностей, поиск компромиссного решения между требованиями к иноязычной подготовке и выявленными потребностями в обучении по ИОМ.

На проективно-рефлексивном этапе проектирование осуществляется в следующей последовательности: а) подбор предметно-тематического содержания обучения, разработка полимодального изложения материала с интерактивными упражнениями (аудио, видео, текстовые форматы), планирование практических занятий с дифференциацией по уровню готовности студентов к иноязычной коммуникации; б) разработка разноуровневых заданий для аудиторной и самостоятельной работы с учетом выявленных индивидуальных особенностей обучающихся и разработка критериально-оценочного инструментария модуля; в) проверка соответствия дидактических средств и средств контроля целям и задачам модуля.

Продуктом концептуального уровня является «Электронный гид курса» – это мультимедийное гипертекстовое средство ориентации студентов по учебным модулям дисциплины, реализованное на платформе MOODLE, обеспечивающее быструю визуальную ориентацию и интерактивную навигацию. Он содержит: цели и задачи модулей курса, интерактивные ссылки на материалы курса, визуализированный график с отметкой ключевых контрольных точек курса, рекомендации по выбору заданий курса по ИОМ на платформе MOODLE.

На прикладном уровне происходит реализация разработанного ИОМ. Данный уровень состоит из мотивационного, организационно-деятельностного и результативно-рефлексивного этапов.

Мотивационный этап представлен следующими шагами: а) на первом занятии преподаватель совместно со студентами определяет направленность ИОМ (научно-исследовательский/профессионально-деловой трек); б) преподаватель предоставляет рекомендации по изучению разноуровневых учебных материалов модулей курса, размещенных в электронной среде MOODLE; в) преподаватель консультирует студентов при личной встрече и через асинхронное комментирование выполненных работ наблюдает за динамикой продвижения каждого студента по ИОМ и характером реализуемой устной иноязычной коммуникации.

На организационно-деятельностном этапе преподаватель организует процесс обучения студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации и координирует самостоятельную работу студентов. Его деятельность разбивается на следующие шаги с учетом базово-инвариантного компонента: а) определяется траектория индивидуального выравнивания знаний, навыков и умений, необходимых для создания равных возможностей участия в иноязычной коммуникации (дифференцированный компонент ИОМ); б) происходит построение траектории дополнительного изучения материала в зависимости от входного уровня иноязычной подготовки и изученности материалов курса; в) ведется тестирование и оценивание деятельности; г) корректирует ИОМ и вносит изменения в содержание обучения на основе данных, полученных в ходе апробации спроектированного ИОМ и обратной связи (опросы, обсуждение в элементе «Форум» на платформе MOODLE).

С целью планирования учебной деятельности в части вариативно-развивающего компонента ИОМ преподаватель знакомит обучающихся с языковыми мероприятиями, ресурсами научной библиотеки и с планом предстоящих иноязычных конференций, организуемых совместно с факультетом, производящим основную профессиональную подготовку.

Первый модуль дисциплины служит площадкой для апробации подобранных учебных материалов, их соответствия целям и потребностям студентов, инструментов для самостоятельного определения студентами последовательности изучения материалов (технологическая карта, «Электронный журнал самодвижения по модулю», визуальная шкала завершения каждого выбранного задания). Дальнейшая деятельность строится по аналогии и подвергается незначительной коррекции.

Результативно-рефлексивный этап состоит из диагностики результатов учебной деятельности функционалом MOODLE в виде: а) тестов с автоматической проверкой, изучения учебного материала элементами «Лекция», «Интерактивный контент», «Книга» с заложенным алгоритмом возврата к предыдущему заданию или действию в случае плохих результатов контроля; б) результатов выполненных разноуровневых заданий самостоятельной работы (тесты с автоматической и ручной проверкой); в) взаимооценивания выполненных итоговых заданий модуля и результатов независимой оценки выступлений на научных конференциях и семинарах; г) самооценивания достижений студентов при выполнении заданий, зафиксированных в «Электронном журнале самодвижения по модулю», и результатов выполнения заданий по «Шкале лидеров курса» на платформе MOODLE.

Алгоритм проектирования студента включает взаимообусловленные действия, направленные на достижение конкретного промежуточного или итогового результата. Он состоит из ряда этапов и шагов, внутри которых выделяются вариативные треки.

Первый этап является организационно-мотивационным, на котором: шаг 1 – осознание своих потребностей и интересов в рамках предложенного курса; знакомство с темами, ранжирование их по степени важности и обоснование своего выбора в процессе устного обсуждения в группе; шаг 2 – индивидуальное планирование учебной деятельности в соответствии с требованиями к результативности; шаг 3 – целеполагание в виде заполнения технологической карты.

На деятельностном этапе происходят совместные и индивидуальные действия по овладению целевыми знаниями, навыками и умениями устной иноязычной коммуникации. На шаге 4 (совместном) студент и преподаватель определяют действия для индивидуального выравнивания иноязычных навыков и умений, необходимых для создания равных возможностей участия в устной иноязычной коммуникации. Шаг 5 предполагает: трек 5а, направленный на выполнение намеченных действий (самостоятельно в электронной среде и в аудитории) для приведения текущего уровня владения иностранным языком к требованиям курса (догоняет группу по уровню), а трек 5б предусматривает выполнение действий (самостоятельно в электронной среде и в аудитории) в соответствии со своим достаточным уровнем. Шаг 6 дает возможность студенту выбора формата итогового задания и условий его выполнения (индивидуально/в группе; аудиторно/онлайн; синхронно/асинхронно). Шаг 7 требует участия в устной иноязычной коммуникации в определенном формате, предусмотренном программой обучения.

Завершающий этап – результативно-рефлексивный – предназначен для осознания полученных результатов, соотнесения их с требованиями модуля и корректировки индивидуального маршрута для достижения поставленных целей обучения. Шаги 8 и 9 включают взаимооценивание и самооценивание выполненных итоговых заданий по соответствующим критериям. Индивидуализация реализуется треками 8а и 8б, которые регулируют движение к завершению модуля в зависимости от полученных результатов (при неудовлетворительных результатах происходит возврат к неусвоенным материалам, при положительных результатах – переход к следующим заданиям). Важным является шаг 9, когда происходит осознание возможности и готовности студента выполнить максимально сложное итоговое задание. Шаги 10 и 11 приводят студента к участию в реальной профес-

сионально ориентированной иноязычной коммуникации (например, доклад на конференции) и рефлексии полученных результатов.

Таким образом, мы выявили и описали особенности проектирования индивидуальных образовательных маршрутов при обучении студентов магистратуры устной иноязычной коммуникации с учетом их профессионально ориентированной подготовки. Представлена сложно организованная деятельность преподавателя и студента, в рамках которой реализуется многоальтернативная практика в устной иноязычной деятельности при модульном построении содержания учебного курса и использовании технологии смешанного обучения.

Список источников

1. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2002. № 2 (3). С. 79–90.
2. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9, вып. 3. С. 281–288. doi: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288
3. Арзамасцева Н.Г., Константинова В.В. Индивидуальный образовательный маршрут как форма организации педагогической поддержки студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 3. С. 305–311. doi: 10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311
4. Байбородова Л.В., Бурлакова Т.В. Индивидуализация образовательного процесса // Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. С. 20–36.
5. Лескова И.А. Проблема индивидуализации обучения в контексте смены парадигмальных оснований // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, № 2. С. 1–17. doi: 10.26795/2307-1281-2023-11-2-1
6. Тимкина Ю.Ю. Вариативное иноязычное образование в условиях многопрофильного неязыкового вуза. Пермь: Прокрость, 2017. 204 с.
7. Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Системообразующие результаты интегративных форматов совместной работы в иноязычной подготовке будущих инженерно-технических специалистов // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 488. С. 37–47. doi: 10.17223/15617793/488/4
8. Обдалова О.А., Харাপудченко О.В. Научно-проектный коворкинг в обучении устному иноязычному дискурсу студентов магистратуры // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 453. С. 205–214. doi: 10.17223/15617793/453/25
9. Довыдова М.В. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов как фактор повышения эффективности подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004. 23 с.
10. Гарашкина Н.В., Дубровина Н.Н. Моделирование индивидуального образовательного маршрута учащегося как технология деятельности современного педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 4. С. 33–45. doi: 10.18384/2310-7219-2022-4-33-45
11. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2007. 22 с.
12. Лытнева В.В. Акмеологический подход к индивидуализации обучения будущих инженеров иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2010. 23 с.
13. Соколова М.Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001. 18 с.
14. Колдаев В.Д. Моделирование субъектно-центрированных образовательных маршрутов студента вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 119–126.
15. Полупан К.Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2021. 43 с.
16. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз). М.: Триумф, 2016. 258 с.
17. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
18. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / коллектив авторов: под ред. Н.Б. Бордовской. 3-е изд., стереотип. М.: КРОНУС, 2017. 432 с.

19. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса: учеб.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
20. Соболева А.В., Мацалак Т.В. Индивидуальный образовательный маршрут при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 481. С. 215–229. doi: 10.17223/15617793/481/24
21. Мацалак Т.В., Обдалова О.А. Особенности индивидуального образовательного маршрута обучения устной иноязычной коммуникации на основе языковой платформы EnglishProUni // Язык и культура: сборник статей XXXIV Международной научной конференции (15–17 октября 2024 г.). Томск: Изд-во Том. ун-та, 2024. С. 238–244.
22. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
23. Соболева А.В., Обдалова О.А. Развитие иноязычных умений межкультурной коммуникации студентов на основе коммуникативно-когнитивного подхода // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2024. № 1. С. 121–136. doi: 10.15593/2224-9389/2024.1.10
24. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2004. 230 с.

References

1. Labunskaya N.A., Individual'nyy obrazovatel'nyy marshrut studenta: podkhody k raskrytiyu [Student's individual educational route: approaches to disclosure]. *Izvestiya Rossiyskogo gos. ped. un-ta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen Uvieraity Journal of Humanities and Sciences*, 2002, no. 2 (3), pp. 79–90 (in Russian).
2. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Metodologicheskiye aspekty perekhoda k novoy organizatsii obrazovatel'nogo protsesssa [Methodological aspects of the transition to a new organization of the educational process]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, vol. 9, no. 3, pp. 281–288 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-3-281-288
3. Arzamastseva N.G., Konstantinova V.V. Individual'nyy obrazovatel'nyy marshrut kak forma organizatsii pedagogicheskoy podderzhki studentov vuza [Individual educational route as a form of organization of pedagogical support for university students]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Mari State University*, 2022, vol. 16, no. 3, pp. 305–311 (in Russian). doi: 10.30914/2072-6783-2022-16-3-305-311
4. Bayborodova L.V., Burlakova T.V. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsesssa [Individualization of the educational process]. *Kontseptsii vedushchikh uchyonykh instituta pedagogiki i psikhologii YaGPU im. K.D. Ushinskogo* [Concepts of leading scientists from the Institute of Pedagogy and Psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky Publ., 2015. Pp. 20–36 (in Russian).
5. Leskova I.A. Problema individualizatsii obucheniya v kontekste smeny paradigmal'nykh osnovaniy [The problem of individualization of learning in the context of change of paradigm base]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2023, iss. 11, no. 2, pp. 1–17 (in Russian). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-2-1>
6. Timkina Yu.Yu. *Variativnoye inoyazychnoye obrazovaniye v usloviyakh mnogoprofil'nogo neyazykovogo vuza* [Variable foreign language education in a multidisciplinary non-linguistic university]. Perm', Prokrost' Publ., 2017. 204 p. (in Russian). DOI: 10.26140/anip-2021-1001-0065
7. Zharova Yu.V., Obdalova O.A. Sistemoobrazuyushchiye rezul'taty integrativnykh formatov sovmestnoy raboty v inoyazychnoy podgotovke budushchikh inzhenerno-tekhnicheskikh spetsialistov [System-forming results of integrative formats of collaboration in foreign-language training of engineering and technical majors]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2023, no. 488, pp. 37–47 (in Russian). doi: 10.17223/15617793/488/4
8. Obdalova O.A., Kharapudchenko O.V. Nauchno-proyektnyy kovorking v obuchenii ustnomu inoyazychnomu diskursu studentov magistratury [Science-project co-teaching in teaching oral foreign language discourse to master's students] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, no. 453, pp. 205–214 (in Russian). DOI 10.17223/15617793/453/25

9. Dovydova M.V. *Modelirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov kak faktor povysheniya effektivnosti podgotovki uchitelya tekhnologii*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Modeling of individual educational routes as a factor in improving the effectiveness of technology teacher training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Novokuznetsk, 2004. 23 p. (in Russian).
10. Garashkina N.V., Dubrovina N.N. Modelirovaniye individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchashchegosya kak tekhnologiya deyatel'nosti sovremennogo pedagoga [Modeling a student's individual educational route as a modern education technology]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2022, no. 4, pp. 33–45 (in Russian). DOI: 10.18384/2310-7219-2022-4-33-45
11. Zvereva N.G. *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov pedvuza na osnove kompleksnoy psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Designing individual educational routes of pedagogical students on the basis of complex psychological and pedagogical diagnostics. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Shuya, 2007. 22 p. (in Russian).
12. Lytneva V.V. *Akmeologicheskiy podkhod k individualizatsii obucheniya budushchikh inzhenerov inostrannomu yazyku*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Acmeological approach to individualization of future engineers' foreign language training. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Armavir, 2010. 23 p. (in Russian).
13. Sokolova M.L. *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v vuze*. Dis. kand. ped. nauk [Designing individual educational routes of students in higher education institution. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Arkhangel'sk, 2001. 18 p. (in Russian).
14. Koldaev V.D. Modelirovaniye sub'yektno-tsentrirrovannykh obrazovatel'nykh marshrutov studenta vuza [Modeling of subject-centered educational routes of university students]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – The Herald of South-Ural State Humanities Pedagogical University*, 2012, no. 3, pp. 119–126 (in Russian).
15. Polupan K.L. *Kontseptual'nyye osnovy proyektirovaniya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v tsifrovoy obrazovatel'noy srede universiteta*. Avtoref. dis. dokt. ped. nauk [Conceptual bases of designing an individual educational route of a student in the digital educational environment of the university. Diss. doc. of ped. sci.]. Kaliningrad, 2021. 43 p. (in Russian).
16. Yarotskaya L.V. *Inostranny yazyk i stanovleniye professional'noy lichnosti (neyazykovoy vuz)* [Foreign language and the formation of professional personality (non-language university)]. Moscow, Triumf Publ., 2016. 258 p. (in Russian).
17. Bespal'ko V.P. *Slagayemyye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of pedagogical technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p. (in Russian).
18. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: uchebnoye posobiye* [Modern educational technologies: textbook]. Ed. N.B. Bordovskaya. Moscow, KRONUS Publ., 2017. 432 p. (in Russian).
19. Bespal'ko V.P., Tatur Yu.G. *Sistemno-metodicheskoye obespecheniye uchebno- vospitatel'nogo protsessa: uchebno-metodicheskoye posobiye* [System-methodical support of educational process: Training-methodical manual]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989. 144 p. (in Russian).
20. Soboleva A.V., Matsalak T.V. Individual'nyy obrazovatel'nyy marshrut pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Individual educational route in teaching a foreign language to students of non-language specialties]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2022, no. 481, pp. 215–229 (in Russian). DOI: 10.17223/15617793/481/24
21. Matsalak T.V., Obdalova O.A. Osobennosti individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta obucheniya ustnoy inoyazychnoy kommunikatsii na osnove yazykovoy platformy EnglishProUni [Features of the individual educational route of teaching oral foreign language communication on the basis of the EnglishProUni language platform]. *Yazyk i kul'tura: sbornik statey XXXIV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (15–17 oktyabrya 2024 g.)* [Language and Culture: Proceedings of the XXXIV International Scientific Conference (October 15–17, 2024)]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2024. Pp. 238–244 (in Russian).
22. Gurevich K.M. *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika. Izbrannyye trudy* [Differential psychology and psychodiagnosis. Selected Works]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 336 p. (in Russian).
23. Soboleva A.V., Obdalova O.A. Razvitiye inoyazychnykh umeniy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov na osnove kommunikativno-kognitivnogo podkhoda [Development of intercultural communication skills in a foreign language within the framework of communicative-cognitive approach]. *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta. Problemy yazykoznaneya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2024, no. 1, pp. 121–136 (in Russian).

24. Barvenko O.G. *Psikhologicheskiye bar'yery v obuchenii inostrannomu yazyku vzroslykh. Dis. kand. psikh. nauk* [Psychological barriers in adult foreign language learning. Diss. cand. of psy. sci.]. Rostov-on-Don, 2004. 230 p. (in Russian).

Информация об авторах

Мацалак Т.В., аспирант, преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, 634050).

E-mail: mtv3000@yandex.ru; ORCID ID: 0009-0002-2429-0359; SPIN-код: 7291-3549; Author ID: 1203337.

Обдалова О.А., доктор педагогических наук, доцент, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Томская обл., 634050).

E-mail: o.obdalova@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5295-117X; SPIN-код: 3790-8673; Author ID: 645585; Researcher ID: V-4929-2018; SCOPUS: 57189260555.

Information about the authors

Matsalak T.V., Postgraduate Student, Teacher, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: mtv3000@yandex.ru; ORCID ID: 0009-0002-2429-0359; SPIN-code: 7291-3549; AuthorID: 1203337.

Obdalova O.A., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: o.obdalova@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5295-117X; SPIN-code: 3790-8673; Author ID: 645585; Researcher ID: V-4929-2018; SCOPUS: 57189260555.

Статья поступила в редакцию 09.04.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 09.04.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 37.091.33

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-45-55>

Потенциал симуляционных и игровых технологий в обучении основам безопасности и защиты Родины

Елена Станиславовна Синогина¹, Софья Анатольевна Ломовская²,
Татьяна Владимировна Пешкичева³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ sinogina2004@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>

² xxx_sofi_xxx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>

³ peshkicheva.tanya@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0005-9328-3445>

Аннотация

Статья посвящена анализу проблем и перспектив внедрения симуляционных и игровых технологий в обучение по учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) в условиях дефицита ресурсов. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества подготовки обучающихся к действиям в экстремальных ситуациях, формирования у них устойчивых практических навыков, а также стимулирования интереса к прохождению военной службы и развитию военно-патриотического воспитания. Целью работы стало выявление проблемных зон и барьеров, ограничивающих использование симуляционных и игровых методов, а также определение педагогических условий, способствующих их эффективной интеграции в образовательный процесс. В качестве эмпирической базы использованы результаты анкетного опроса 19 педагогов, преподающих ОБЗР. Применены методы дескриптивной статистики и контент-анализа. Анализ данных показал, что традиционные методы (лекции, беседы) преобладают в практике обучения, в то время как ролевые игры, квесты и виртуальные симуляции применяются значительно реже из-за нехватки материально-технической базы и методических ресурсов. Ключевыми проблемами названы дефицит оборудования, низкая мотивация обучающихся и отсутствие современных методических рекомендаций. Несмотря на регулярное проведение дополнительных военно-патриотических мероприятий, незначительное количество учащихся демонстрируют устойчивый интерес к военной службе, что свидетельствует о необходимости пересмотра содержания и форм учебного процесса. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении роли симуляционных и игровых технологий как комплексного дидактического механизма, объединяющего когнитивный, практический и мотивационный компоненты обучения. Результаты работы соотносятся с концепцией опытного обучения Д. Колба, подтверждая необходимость сочетания теории и активного экспериментирования для формирования устойчивых навыков. Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных выводов при разработке программ модернизации курса ОБЗР, обновлении методических материалов и повышении квалификации педагогов. В частности, обоснована необходимость оснащения образовательных организаций специализированными тренажерами, виртуальными симуляторами и средствами индивидуальной защиты, а также развития партнерства с военными и спасательными структурами. Реализация данных рекомендаций позволит повысить эффективность обучения ОБЗР, преодолеть дисбаланс между теорией и практикой и сформировать у обучающихся готовность к действиям в условиях риска, обеспечивая тем самым высокий уровень личной и коллективной безопасности.

Ключевые слова: основы безопасности и защиты Родины, ситуационные и игровые технологии, симуляционное обучение, геймификация, мотивация обучающихся к военной службе, военно-патриотическое воспитание

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, номер проекта: QZOY-2025-0005, тема «Комплексный анализ методического обеспечения и реализации учебного предмета „Основы безопасности и защиты Родины“ в контексте цели формирования готовности к военной службе и действиям в экстремальных ситуациях у обучающихся».

Для цитирования: Синогина Е.С., Ломовская С.А., Пешкичева Т.В. Потенциал симуляционных и игровых технологий в обучении основам безопасности и защиты Родины // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 45–55. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-45-55>

Original article

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-45-55>

The potential of simulation and game-based technologies in teaching the fundamentals of safety and homeland defense

Elena S. Sinogina¹, Sofya A. Lomovskaya², Tatyana V. Peshkicheva³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ sinogina2004@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0037-0309>

² xxx_sofi_xxx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-2915-0347>

³ peshkicheva.tanya@mail.ru; <https://orcid.org/0009-0005-9328-3445>

Abstract

The article analyzes the problems and prospects of implementing simulation and game-based technologies in teaching the subject “*Fundamentals of Security and Defense of the Homeland*” (FSDH) under resource constraints. The relevance of the study is determined by the need to improve the quality of students’ training for actions in emergency situations, to develop stable practical skills, as well as to stimulate interest in military service and promote military-patriotic education. The aim of the research was to identify problem areas and barriers limiting the use of simulation and game-based methods, as well as to define pedagogical conditions that contribute to their effective integration into the educational process. The empirical basis of the study consisted of a survey of 19 teachers of FSDH. Methods of descriptive statistics and content analysis were applied. The analysis showed that traditional methods (lectures, discussions) dominate in teaching practice, while role-playing games, quests, and virtual simulations are used significantly less frequently due to the lack of material and technical resources and methodological support. The key problems identified include equipment shortage, low student motivation, and the absence of up-to-date methodological guidelines. Despite the regular organization of additional military-patriotic activities, only a small number of students demonstrate a steady interest in military service, which indicates the need to revise the content and forms of the subject. The theoretical significance of the study lies in clarifying the role of simulation and game-based technologies as a comprehensive didactic mechanism that integrates cognitive, practical, and motivational components of learning. The findings are consistent with D. Kolb’s experiential learning concept, confirming the importance of combining theory with active experimentation for the formation of sustainable skills. The practical significance of the study is determined by the possibility of applying the obtained results in the development of modernization programs for the FSDH course, updating methodological materials, and improving teachers’ qualifications. In particular, the need for equipping educational institutions with specialized training simulators, virtual simulation tools, and personal protective equipment is substantiated, along with strengthening partnerships with military and rescue organizations. The implementation of these recommendations will improve the effectiveness of teaching FSDH, overcome the gap between theory and practice, and foster students’ readiness for actions in risky conditions, thus ensuring a high level of personal and collective security.

Keywords: *fundamentals of security and defense of the homeland, situational and game-based technologies, simulation-based learning, gamification, student motivation for military service, military-patriotic education*

Acknowledgments. This study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, project number QZOY-2025-0005, topic “Comprehensive analysis of methodological support and implementation of the subject ‘Fundamentals of Security and Defense of the Homeland’ in the context of the goal of forming readiness for military service and actions in emergency situations among students”.

For citation: Sinogina E.S., Lomovskaya S.A., Peshkicheva T.V. Potentsial simulyatsionnykh i igrovyykh tekhnologiy v obuchenii osnovam bezopasnosti i zashchity Rodiny [The potential of simulation and game-based technologies in teaching the fundamentals of safety and homeland defense]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 45–55. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-45-55>

Подготовка обучающихся к действиям в экстремальных условиях требует развития практических навыков принятия решений, стрессоустойчивости и способности действовать в условиях неопределенности. Традиционные методы (лекции, беседы) не обеспечивают практико-ориентированности и не воспроизводят реальные условия без риска. Согласно систематическому обзору Z. Feng и соавт. (Оклендский университет, Новая Зеландия) (исследование посвящено использованию технологий виртуальной реальности и игровых симуляторов для тренировки эвакуации), плакаты и инструкции не формируют устойчивого запоминания алгоритмов, тогда как виртуальная реальность повышает вовлеченность и долговременное сохранение навыков за счет реалистичности сценариев [1]. В свою очередь, A. Alharbi и соавт. (Университет Глазго, Шотландия) на материале 33 исследований показали, что симуляционное обучение значительно улучшает знания и навыки студентов-медиков, особенно в области реанимации и неотложной помощи [2].

В сфере безопасности симуляционная технология представляет собой педагогический инструмент, позволяющий воспроизводить динамику чрезвычайных ситуаций с высокой степенью реалистичности. Опыт П.А. Спицына и А.А. Бавула ценен для разработки сценариев в курсе «Основы безопасности и защиты Родины» (ОБЗР) [3]. Методологическая основа заключается в моделировании, при котором обучающийся погружается в среду, имитирующую критические условия, что активирует когнитивные, поведенческие и эмоционально-волевые ресурсы без угрозы жизни и здоровью [4].

Педагогический потенциал симуляции проявляется в сочетании теории и практики, обеспечивающем постепенное освоение навыков от простого к сложному. О.И. Ваганова отмечает, что такие технологии способствуют закреплению прикладных знаний через многократное воспроизведение действий и отработку саморегуляции в условиях психофизиологической нагрузки [5]. Важным преимуществом является возможность объективной фиксации результатов: регистрация маршрутов, времени реакции, характера ошибок. Как показано у Z. Feng и соавт., VR-тренажеры также выявляют когнитивные искажения (например, «стадное поведение» при эвакуации), недоступные традиционным методам [1], что позволяет формировать адресные рекомендации по устранению дефицитов подготовки.

Анализ данных выявил, что симуляционное обучение особенно эффективно для развития когнитивных навыков (36 % объясненной дисперсии), таких как ситуационная осведомленность и оценка рисков, а также исполнительских навыков (18 %), включая применение средств защиты и реагирование на нештатные ситуации. При этом 80 % участников отметили, что получили практический опыт, эквивалентный году реальной работы, всего за 20 часов тренинга [6].

Таким образом, симуляционная технология в области безопасности функционирует как комплексный дидактический механизм, обеспечивающий синергетическое взаимодействие когнитивных, практических и личностных аспектов подготовки. Ее применение позволяет не только повысить эффективность усвоения учебного материала и длительность его сохранения в памяти, но и сформировать у обучающихся устойчивые поведенческие стратегии, обеспечивающие адекватное реагирование в реальных чрезвычайных ситуациях [1].

Геймификация представляет собой образовательный подход, основанный на внедрении элементов видеоигрового дизайна в традиционные учебные среды с целью повышения вовлеченности учащихся и обеспечения их устойчивого участия в процессе обучения [7]. Эффективность геймификации в обучении безопасности подтверждается исследованиями, демонстрирующими ее положительное влияние на мотивацию и снижение стресса [2, 8]. Как отмечают Z. Feng и соавт., интег-

рация геймификации в VR-симуляторы увеличивает мотивацию на 27 % и снижает уровень стресса при повторных тренировках, что критически важно для формирования устойчивых навыков [1].

Ключевым преимуществом геймификации в области обучения безопасности является возможность формировать реактивные стратегии через погружение в имитированные сценарии, максимально приближенные к реальности, но свободные от рисков. Такое обучение стимулирует учащихся к повторению и закреплению правильных действий, развивает способность к принятию решений в условиях неопределенности и усиливает понимание последствий ошибок [8, 9].

Однако успешное внедрение симуляционных и игровых технологий в образовательный процесс требует не только понимания преимуществ, но и системного подхода к интеграции этих методов в учебные программы. Цель исследования – выявление проблемных зон и барьеров, ограничивающих использование симуляционных и игровых технологий в обучении предмету «Основы безопасности и защиты Родины», а также определение педагогических условий и организационных решений, способствующих их эффективной интеграции в образовательный процесс.

Исследование опиралось на данные анкетного опроса педагогов ОБЗР, работающих в образовательных организациях г. Томска и Томской области. Анкета, разработанная для комплексного анализа методического обеспечения предмета, фиксировала педагогические подходы, используемые ресурсы и мотивацию обучающихся. Вопросы были сгруппированы по блокам, охватывающим практико-ориентированный подход, цифровизацию и современные методики, и включали закрытые и полукоткрытые форматы для сбора количественных и качественных данных.

В статье проанализированы ответы на восемь целевых вопросов, касающихся методов обучения, барьеров, цифровых ресурсов и мотивации. Опрос проводился онлайн через «Яндекс.Формы», распространялся в профессиональных сообществах, анонимность респондентов обеспечена. В выборку вошли 19 действующих педагогов из разных школ, при этом каждая образовательная организация была представлена одним учителем ОБЗР, что объясняется величиной учебной нагрузки. В исследовании участвовали как общеобразовательные школы, так и узкопрофильные образовательные организации с гуманитарной и естественно-научной направленностью, благодаря чему обеспечена репрезентативность и разнообразие эмпирической базы.

Для обработки данных применялись дескриптивная статистика и контент-анализ открытых ответов. Выбор вопросов оправдан их содержательной направленностью на внедрение практико-ориентированных форматов обучения с акцентом на симуляционные и игровые технологии.

Вначале была проведена анкетная оценка практик педагогов с целью определения используемых методов и форм организации занятий (рис. 1).

В обучении ОБЗР доминируют лекции и беседы (73,7 %), практико-ориентированные кейсы используются часто (78,9 %), а ролевые игры, квесты (26,3 %), моделирование ЧС (42,1 %) и тренинги (36,8 %) – умеренно, вероятно, из-за ограниченных ресурсов и недостаточной методической поддержки [10]. Дискуссионные формы (31,6 %) мало распространены, что сдерживает развитие критического мышления.

Согласно теории опытного обучения Колба, преобладание лекций при недостатке активного экспериментирования нарушает цикл освоения навыков и снижает практическую компетентность [11].

Рис. 2 демонстрирует основные проблемы: дефицит материально-технической базы (89,5 %), низкая мотивация учащихся (63,2 %), отсутствие актуальных методических рекомендаций (42,1 %) и ограниченное взаимодействие с силовыми и спасательными структурами (47,4 %). Дефицит учебного времени (26,3 %) требует интеграции тем ОБЗР с другими предметами. Необходимы обновление материалов, повышение методической компетентности и расширение практических форм обучения, что подтверждается исследованиями М.А. Костенко и С.В. Алексеева [12, 13].



Рис. 1. Частота использования различных методов и форм организации занятий в обучении ОБЗР (выбор до трех вариантов ответов)



Рис. 2. Основные проблемы, выделяемые педагогами при обучении ОБЗР (множественный выбор ответов)

Систематическое проведение мероприятий по военно-патриотическому воспитанию отметили 78,9 % респондентов, что отражает высокий уровень административной активности. Однако такая активность слабо влияет на мотивацию: лишь 5,3 % педагогов сообщили об устойчивом интересе большинства учащихся к военной службе, 73,7 % отметили интерес у отдельных школьников, а 21,1 % – его редкое проявление или отсутствие.

Полученные данные свидетельствуют, что традиционные формы военно-патриотического воспитания не обеспечивают достаточного уровня мотивации к военной службе. В то же время современные исследования показывают эффективность цифровых игровых сценариев в формировании вовлеченности и ответственности в военном образовании [14].

Проведенный корреляционный анализ не выявил статистически значимой связи между регулярностью проведения мероприятий и уровнем интереса к военной службе ($r_s = 0,39$; $p = 0,09$). Это означает, что сама по себе частота мероприятий не является гарантией повышения мотивации.

Результаты согласуются с исследованием С.Ю. Асеева и Д.А. Качусова, показавших, что важны не масштаб и регулярность мероприятий, а их содержательность, личностная значимость и глубина вовлеченности [15]. Высокая частота подобных практик нередко указывает на шаблонность и формальный подход. Традиционные формы (вахты памяти, смотры строя и песни) мало учитывают интересы поколения Z, ориентированного на командную работу и самореализацию [16], что снижает мотивацию: риторика долга без практических навыков и карьерных перспектив оказывается недостаточной. Кроме того, внеурочные мероприятия, существующие отдельно от уроков ОБЗР, не обеспечивают целостного воздействия, необходимого для формирования профессионального выбора.

В рамках исследования анализировались причины низкой мотивации учащихся при изучении ОБЗР (рис. 3) и используемые учителями цифровые методы и инструменты (рис. 4).



Рис. 3. Факторы, влияющие на низкую мотивацию учащихся при изучении ОБЗР (множественный выбор)



Рис. 4. Использование цифровых методов и инструментов преподавателями на уроках ОБЗР (выбор до трех вариантов)

Выяснилось, что 68,4 % педагогов связывают низкую мотивацию с недостатком практической деятельности. Преобладают традиционные цифровые средства – тренажеры (68,4 %) и видеоматериалы (78,9 %), тогда как виртуальные симуляции применяются ограниченно (21,1 %).

Диспропорция обусловлена техническими и организационными барьерами: по А.В. Вьяльцеву [6], симуляционные технологии требуют дорогостоящего оборудования и специальной подготовки, что подтверждают О.И. Ваганова и соавт. [5].

Психологические факторы также важны. А.В. Литвинова и соавт. [8] отмечают опасения педагогов и обучающихся относительно влияния виртуальной реальности на психологический комфорт. Традиционные методы воспринимаются как проверенные, тогда как симуляции вызывают сомнения в погружении [4].

Тем не менее исследования [2, 17] показывают значительное повышение усвоения практических навыков с использованием симуляций, особенно в области безопасности.

Кроме того, 84,2 % педагогов, придерживающихся стереотипов (например, что игры «несерьезны»), избегают геймификации. Это противоречит выводам [16, 18], указывающим на повышение мотивации и вовлеченности посредством игровых методов, особенно у поколения Z. Игровые техники, включая квесты и симуляции, способствуют разрушению шаблонного мышления [1].

Практические примеры успешного применения геймификации представлены в исследовании [19], демонстрирующем более успешное освоение сложных тем. В.А. Сугак и соавт. [20] отмечают, что игровые методы повышают понимание сложных вопросов, таких как информационная безопасность, за счет интерактивности и вовлечения.

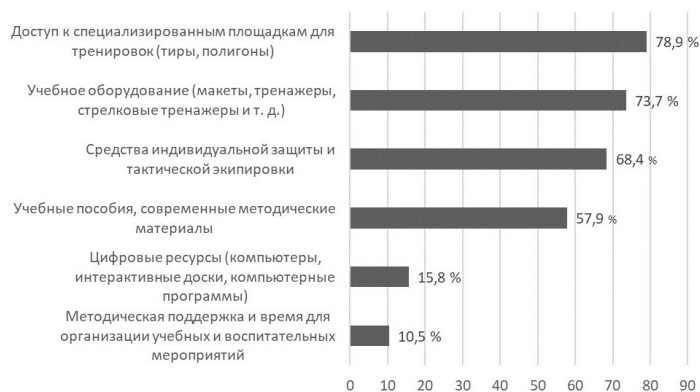


Рис. 5. Недостающие ресурсы для проведения занятий, по мнению педагогов (выбор до трех вариантов ответов)

Анализ недостающих ресурсов (рис. 5) выявил ключевые барьеры в обучении ОБЗР. Основная проблема – отсутствие специализированных площадок (тиров, полигонов), на что указали 78,9 % педагогов. Также значимыми препятствиями являются нехватка учебного оборудования (макеты, тренажеры – 73,7 %), дефицит средств индивидуальной защиты (68,4 %) и отсутствие современных методических материалов (57,9 %). Полученные данные свидетельствуют о системном характере проблем, связанных с материально-техническим и методическим обеспечением, что существенно ограничивает возможности практической подготовки учащихся.

Одновременно с констатацией проблемы педагоги обозначили приоритетные направления повышения квалификации (рис. 6). Наиболее востребованы освоение тренажеров и виртуальных моделей (84,2 %), методы мотивации обучающихся (68,4 %) и тактическая и медицинская подготовка (68,4 %). Почти половина респондентов (47,4 %) выделила необходимость развития взаимодействия с военными и правоохранительными структурами, что подчеркивает запрос на практико-ориентированную и социально значимую составляющую обучения.



Рис. 6. Приоритетные направления повышения квалификации педагогов (выбор до трех вариантов ответов)

Сопоставление результатов позволяет заключить, что устранение ресурсного дефицита (рис. 5) должно сопровождаться адресным повышением квалификации (рис. 6). Так, нехватка оборудования и площадок напрямую соотносится с потребностью в освоении современных методов (симуляции, геймификации), а дефицит методических материалов – с необходимостью обучения мотивационным техникам и установления внешних связей. Только такой комплексный подход позволит преодолеть структурные барьеры и обеспечить эффективное внедрение инновационных образовательных технологий, преобразуя формальное наличие методов в их качественное применение.

Проведенное исследование выявило ключевые проблемы обучения ОБЗР и перспективы внедрения симуляционных и игровых технологий. В образовательной практике доминируют традиционные методы (лекции, беседы), тогда как практико-ориентированные форматы применяются

ограниченно. Основными барьерами остаются недостаток материально-технической базы и оборудования, низкая мотивация обучающихся, дефицит методических ресурсов и слабое взаимодействие с профильными структурами. Вместе с тем развитие дисциплины возможно за счет интеграции VR- и AR-симуляторов, тактических тренажеров и игровых сценариев, обновления учебных материалов, повышения квалификации педагогов и расширения партнерств с военными и спасательными организациями.

Ограничением исследования является малая выборка (19 педагогов), что требует расширения эмпирической базы и проведения лонгитюдных исследований. Перспективными направлениями остаются разработка региональных программ, учитывающих ценностные ориентиры цифрового поколения, и анализ долгосрочных эффектов внедрения симуляционных и игровых технологий.

Таким образом, совершенствование обучения ОБЗР предполагает комплексный подход, включающий обновление материально-технической базы, пересмотр педагогических стратегий и системное внедрение симуляционных и игровых методов. Практико-ориентированные форматы, современные цифровые решения и подготовка педагогов способны повысить мотивацию обучающихся, сократить разрыв между теорией и практикой и сформировать устойчивые навыки, необходимые для обеспечения безопасности и защиты Родины.

Список источников

1. Feng Z., González V.A., Amor R. Immersive Virtual Reality Serious Games for Evacuation Training and Research // *Computers & Education*. 2018. № 127. P. 252–266. doi: 10.1016/j.compedu.2018.09.002
2. Alharbi A., Nurfianti A., Mullen R.F. The effectiveness of simulation-based learning (SBL) on students' knowledge and skills in nursing programs: a systematic review. *BMC Med Educ*. 2024. № 1099. doi: 10.1186/s12909-024-06080-z
3. Спицын П.А., Бавула А.А. Новый уровень обучения: перспективные формы обучения курсантов с использованием средств виртуальной реальности // *Вестник военного образования*. 2021. № 4 (31). С. 99–104.
4. Zaplatynski V., Uriadnikova I., Lebedev V., Piwowarski J. Application of Simulation Technologies for Formation of Safety Related Competences // *Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje*. 2021. № 40. P. 263–279. doi: 10.5604/01.3001.0015.6983
5. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р., Гущин А.В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 56–60. doi: 10.26140/anip-2020-0903-0010.
6. Вяльцев А.В. Роль симуляционных технологий в образовательном процессе по обеспечению технологической безопасности на производстве // *Вестник педагогических наук*. 2024. № 8. С. 33–39. doi: 10.62257/2687-1661-2024-8-33-39
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification // *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. P. 9–15. doi: 10.1145/2181037.2181040
8. Литвинова А.В., Березина Т.Н., Кокурин А.В., Екимова В.И. Психологическая безопасность обучающихся во взаимодействии с виртуальной реальностью // *Современная зарубежная психология*. 2022. Т. 11, № 3. С. 94–104. doi: 10.17759/jmfp.2022110309
9. Фоминых М.В. Инновационные технологии в педагогике: игровое моделирование // *Гуманитарные и социальные науки*. 2009. № 5. С. 70–76.
10. Методика разработки и проведения активных и интерактивных видов обучения по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»: организационно-методические рекомендации по разработке и проведению ситуационных заданий, кейс-методов / С.И. Буслаев, П.П. Годлевский, Ю.Н. Косенок, Л.Н. Романченко. М.: КноРус, 2023. 146 с.
11. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Ed. 2. Pearson Education, 2015. 23 p.
12. Алексеев С.В. Защита Родины как междисциплинарная проблема в науке и школьной практике: результаты социально-педагогического исследования // *Самарский научный вестник*. 2024. Т. 13, № 2. С. 156–165. doi: 10.55355/snv2024132301

13. Костенко М.А. Учебные предметы «Основы безопасности и защиты Родины», «Труд (технология)» в системе средств укрепления технологического суверенитета страны // *Человек и образование*. 2024. № 2 (79). С. 9–14. doi: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-9-14
14. Bojor L. Game-Based Learning in Modern Military Education: Digital Wargaming as a Tool for Tactical Training // *International conference Knowledge-based Organization*. 2024. Vol. 30, № 2. P. 107–113. doi: 10.2478/kbo-2024-0060
15. Асеев С.Ю., Качусов Д.А. Оценка эффективности программ патриотического воспитания старшими школьниками регионов Сибирского федерального округа // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Политология. 2021. Т. 23, № 1. С. 97–106. doi: 10.22363/2313-1438-2021-23-1-97-106
16. Howe N., Strauss W. *The Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage, 2000. 432 p.
17. Tong L.K., Li Y.Y., Au M.L. The effects of simulation-based education on undergraduate nursing students' competences: a multicenter randomized controlled trial // *BMC Nurs*. 2024. № 23 (1). P. 400. doi: 10.1186/s12912-024-02069-7
18. Ширококолобова А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования // *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2022. Т. 19, № 1. С. 5–20. doi: 10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1
19. Агеева Е.Л., Шабунин Ю.И. Использование игровой технологии при освоении обучающимися правил безопасного поведения в природной среде // *Современные научные исследования и инновации*. 2016. № 12 (68). С. 1091–1096.
20. Сугак В.А., Мережников Д.А., Сафиуллина Л.Х., Алексеева А.А. Повышение грамотности общества в области информационной безопасности с использованием элементов геймификации // *Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии*. 2024. № 1 (65). С. 45–53. doi: 10.54398/20741707_2024_1_45

References

1. Feng Z., González V.A., Amor R. Immersive Virtual Reality Serious Games for Evacuation Training and Research. *Computers & Education*, 2018, no. 127, pp. 252–266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.002>
2. Alharbi A., Nurfiati A., Mullen R. F. The effectiveness of simulation-based learning (SBL) on students' knowledge and skills in nursing programs: a systematic review. *BMC Medical Education*, 2024, no. 1099. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06080-z>
3. Spitsyn P.A., Bavula A.A. Novyy uroven' obucheniya: perspektivnyye formy obucheniya kursantov s ispol'zovaniyem sredstv virtual'noy real'nosti [A new level of training: promising forms of cadet education using virtual reality tools]. *Vestnik voyennogo obrazovaniya – Bulletin of Military Education*, 2021, no. 4 (31), pp. 99–104 (in Russian).
4. Zaplatynskiy V., Uriadnikova I., Lebedev V., Piwowarski J. Application of Simulation Technologies for Formation of Safety Related Competences. *Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje*, 2021, no. 40, pp. 263–279.
5. Vaganova O.I., Khokhlenkova L.A., Voronina I.R., Gushchin A.V. Vozmozhnosti simulyatsionnykh tekhnologiy v professional'nom obrazovanii [Possibilities of simulation technologies in professional education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 3(32), pp. 56–60 (in Russian). DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0010
6. Vyal'tsev A.V. Rol' simulyatsionnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse po obespecheniyu tekhnologicheskoy bezopasnosti na proizvodstve [The role of simulation technologies in the educational process of ensuring technological safety in production]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk – Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2024, no. 8, pp. 33–39 (in Russian). DOI: 10.62257/2687-1661-2024-8-33-39
7. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011, pp. 9–15. DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
8. Litvinova A.V., Berezina T.N., Kokurin A.V., Ekimova V.I. Psikhologicheskaya bezopasnost' obuchayushchikhsya vo vzaimodeystvii s virtual'noy real'nost'yu [Psychological safety of students in interaction with virtual reality]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022, vol. 11, no. 3, pp. 94–104 (in Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2022110309
9. Fominykh M.V. Innovatsionnyye tekhnologii v pedagogike: igrovoye modelirovaniye [Innovative technologies in pedagogy: game modeling]. *Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Humanities and Social Sciences*, 2009, no. 5, pp. 70–76 (in Russian).

10. Buslaev S.I., Godlevskiy P.P., Kosenok Yu.N., Romanchenko L.N. *Metodika razrabotki i provedeniya aktivnykh i interaktivnykh vidov obucheniya po distsipline "Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti": Organizatsionno-metodicheskiye rekomendatsii po razrabotke i provedeniyu situatsionnykh zadaniy, keys-metodov* [Methodology for developing and conducting active and interactive types of training in the discipline "Life Safety": Organizational and methodological recommendations for developing and conducting situational tasks and case methods]. Moscow, KnoRus Publ., 2023. 146 p. (in Russian).
11. Kolb D.A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd ed. Pearson Education, 2015. 23 p.
12. Alekseev S.V. Zashchita Rodiny kak mezhdistsiplinarnaya problema v nauke i shkol'noy praktike: rezul'taty sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya [The defense of the Motherland as an interdisciplinary problem in science and school practice: results of a socio-pedagogical study]. *Samarskiy nauchnyy vestnik – Samara Scientific Bulletin*, 2024, vol. 13, no. 2, pp. 156–165 (in Russian). DOI: 10.55355/snv2024132301
13. Kostenko M.A. Uchebnyye predmety "Osnovy bezopasnosti i zashchity Rodiny", "Trud (tekhnologiya)" v sisteme sredstv ukrepleniya tekhnologicheskogo suvereniteta strany [School subjects "Fundamentals of Security and Defense of the Motherland", "Labor (Technology)" in the system of strengthening the country's technological sovereignty]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2024, no. 2 (79), pp. 9–14 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.54884/1815-7041-2024-79-2-9-14>
14. Bojor L. Game-Based Learning in Modern Military Education: Digital Wargaming as a Tool for Tactical Training. *International conference Knowledge-based Organization*, 2024, vol. 30, no. 2, pp. 107–113. <https://doi.org/10.2478/kbo-2024-0060>
15. Aseev S.Yu., Kachusov D.A. Otsenka effektivnosti programm patrioticheskogo vospitaniya starshimi shkol'nikami regionov Sibirskogo federal'nogo okruga [Evaluation of the effectiveness of patriotic education programs by high school students in the regions of the Siberian Federal District]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya – RUDN Journal of Political Science*, 2021, vol. 23, no. 1, pp. 97–106 (in Russian). DOI: 10.22363/2313-1438-2021-23-1-97-106
16. Howe N., Strauss W. *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage, 2000. 432 p.
17. Tong L.K., Li Y.Y., Au M.L. The effects of simulation-based education on undergraduate nursing students' competences: a multicenter randomized controlled trial. *BMC Nursing*, 2024, no. 23 (1), p. 400. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02069-7>
18. Shirokolobova A. G. Geymifikatsiya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Gamification in the context of digital transformation of education]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki – Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022, vol. 19, no. 1, pp. 5–20 (in Russian). DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2022.1.1
19. Ageeva E.L., Shabunin Yu.I. Ispol'zovaniye igrovoy tekhnologii pri osvoenii obuchayushchimisya pravil bezopasnogo povedeniya v prirodnoy srede [The use of game technology in teaching students the rules of safe behavior in the natural environment]. *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii – Modern Scientific Researches and Innovations*, 2016, no. 12 (68), pp. 1091–1096 (in Russian).
20. Sugak V.A., Merezhnikov D.A., Safiullina L.Kh., Alekseeva A.A. Povysheniye gramotnosti obshchestva v oblasti informatsionnoy bezopasnosti s ispol'zovaniyem elementov geymifikatsii [Improving public literacy in information security through gamification elements]. *Prikaspiyskiy zhurnal: upravleniye i vysokiye tekhnologii – Caspian Journal: Management and High Technologies*, 2024, no. (65), pp. 45–53 (in Russian). DOI: 10.54398/20741707_2024_1_45

Информация об авторах

Синогина Е.С., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: sinogina2004@mail.ru; ORCID ID: 0009-0000-0037-0309; SPIN-код: 9966-2815; ResearchIDs: rid114271.

Ломовская С.А., преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru; ORCID ID: 0009-0002-2915-0347; SPIN-код: 5320-2695; Research ID: rid114205.

Пешкичева Т.В., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: peshkicheva.tanya@mail.ru; ORCID ID: 0009-0005-9328-3445; SPIN-код 5583-2317.

Information about the authors

Sinogina E.S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: sinogina2004@mail.ru; ORCID ID: 0009-0000-0037-0309; SPIN-code: 9966-2815.

Lomovskaya S.A., lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: xxx_sofi_xxx@mail.ru; ORCID ID: 0009-0002-2915-0347; SPIN-code: 5320-2695.

Peshkicheva T.V., undergraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: peshkicheva.tanya@mail.ru; ORCID ID: 0009-0005-9328-3445; SPIN-code: 5583-2317.

Статья поступила в редакцию 18.08.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 18.08.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 371.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

Восприятие и понимание информации у детей с ограниченными возможностями здоровья: особенности, проблемы и пути их решения

Наталья Анатольевна Мёдова¹, Наталья Владимировна Крюковская²,
Анна Иосифовна Сергеева³

^{1, 3} Томский государственный педагогический университет Томск, Россия

² Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Белоруссия

¹ kd@tspu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

² n.krukovskaya@grsu.by; <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

³ anniosif@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

Аннотация

В статье рассматриваются особенности восприятия и понимания информации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируются основные проблемы, с которыми сталкиваются такие дети в процессе получения и обработки информации, а также предлагаются пути их решения. Особое внимание уделяется интеграции педагогических и логопедических стратегий для более эффективного развития коммуникативных навыков и улучшения понимания текста у учащихся. Такой подход позволяет сочетать методы обучения с коррекционными техниками, что способствует более комплексному и индивидуальному развитию речи и познавательных процессов. Авторы статьи доказывают, что для получения информации детьми с ограниченными возможностями здоровья при работе с текстовым материалом необходимо использовать приемы, основанные не только на использовании методов активного чтения, таких как выделение ключевых слов и фраз, формулирование вопросов по содержанию, создание схем и таблиц для структурирования информации, но и лингвистический, нелингвистический, культурный прагматический и инклюзивный подходы к адаптации текстов. Эти подходы способствуют улучшению когнитивных процессов, связанных с восприятием и обработкой информации, а также повышают уровень коммуникативных и аналитических умений у обучающихся с проблемами в обучении. В представленной статье освещены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение когнитивных и перцептивных особенностей восприятия текстовой информации детьми дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных учреждениях Томска (Томская область, Российская Федерация) и Гродно (Республика Беларусь). Экспериментальная работа включала комплексный анализ механизмов адаптации текстовых стимулов с акцентом на выявление специфических дефицитов, обусловленных индивидуальными различиями в когнитивном развитии, речевых навыках. Авторы систематизировали выявленные дефициты, классифицируя их по категориям (например, фонематические, семантические и прагматические нарушения), и предложили адаптивные приемы восприятия текстовой информации, учитывающие специфику перцептивных процессов у исследуемой группы.

Ключевые слова: адаптация текстов, восприятие текстов, дети с задержкой психического развития, дети с речевыми нарушениями, интеграции педагогических и логопедических стратегий

Для цитирования: Мёдова Н.А., Крюковская Н.В., Сергеева А.И. Восприятие и понимание информации у детей с ограниченными возможностями здоровья: особенности, проблемы и пути их решения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 56–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

Original article

Information perception and understanding in children with disabilities: characteristics, problems, and solutions

Natalia A. Medova¹, Natalya V. Kryukovskaya², Anna I. Sergeeva³

^{1, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

² Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

¹ kd@tspu.ru; <https://orcid.org/0000-0001-9182-2322>

² n.kryukovskaya@grsu.by; <https://orcid.org/0000-0001-8044-3378>

³ anniosif@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9939-0760>

Abstract

The article examines the features of perception and understanding of information in children with disabilities. It analyzes the main problems these children face in the process of receiving and processing information and proposes ways to address them. Special attention is given to the integration of pedagogical and speech therapy strategies for more effective development of communication skills and improved text comprehension in students. This approach allows combining teaching methods with corrective techniques, contributing to a more comprehensive and individualized development of speech and cognitive processes. The authors argue that when working with textual material, children with disabilities need to use techniques based not only on active reading methods, such as highlighting key words and phrases, formulating content-related questions, and creating diagrams and tables to structure information, but also on linguistic, non-linguistic, cultural, pragmatic, and inclusive approaches to text adaptation. These approaches help improve cognitive processes related to perception and information processing, as well as enhance the level of communicative and analytical skills in students with learning difficulties. This article presents the results of an empirical study examining the cognitive and perceptual characteristics of text comprehension in preschool and primary school-aged children in educational institutions in Tomsk (Tomsk Oblast, Russian Federation) and Grodno (Republic of Belarus). The experimental study included a comprehensive analysis of the mechanisms of adaptation to text stimuli, with an emphasis on identifying specific deficits due to individual differences in cognitive development and language skills. The authors systematized the identified deficits, classifying them into categories (e.g., phonemic, semantic, and pragmatic impairments), and proposed adaptive techniques for perceiving text information that take into account the specific perceptual processes of the study group.

Keywords: text adaptation, text perception, children with mental retardation, children with speech disorders, integration of pedagogical and speech therapy strategies

For citation: Medova N.A., Kryukovskaya N.V., Sergeeva A.I. Vospriyatiye i ponimaniye informatsii u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osobennosti, problemy i puti ikh resheniya [Information perception and understanding in children with disabilities: characteristics, problems, and solutions]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 56–66. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-56-66>

В педагогике для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) информационное общество предстает как среда, где информация становится основным ресурсом для создания равных возможностей в обучении и развитии. Понятие «информация» остается одним из самых дискуссионных в научных кругах, и существует множество содержательных интерпретаций этого термина, каждая из которых привязана к конкретной области человеческой практики – от адаптивных технологий для инклюзивного образования до индивидуальных подходов в работе с детьми с различными видами ОВЗ [1].

Понимание текста является одной из ключевых проблем в области психологии. По мнению Л.С. Выготского, процесс восприятия и осмысления речи развивается постепенно в ходе онтогенеза и считается одной из высших функций психики человека [2]. В этом контексте восприятие и понимание речи представляют собой социально обусловленные и опосредованные по структуре

процессы, обладающие смысловой природой. Рассмотрение восприятия речи как многоуровневой и иерархической системы предполагает использование сложных аналитико-синтетических методов обработки информации по различным параметрам – акустическим, визуальным, семантико-языковым и смысловым. На верхнем уровне этой системы находится понятийно-смысловая интерпретация входящей информации, при достижении которой человек оперирует уже не отдельными языковыми единицами, а их смысловыми значениями (по И.А. Зимней) [3].

По мнению А.Е. Войскунского, чтение в современном обществе превращается в процесс селекции и поиска информации. Ребенок, сталкиваясь с огромным объемом разнообразных данных, должен быстро их обрабатывать. Часто при чтении он не может углубленно вчитываться в текст. Важной проблемой является то, каким образом происходит первичная обработка текста и на что обращается внимание при его восприятии, – эти вопросы и требуют специального исследования в контексте изучения восприятия информации детьми с ограниченными возможностями здоровья [4].

Учитывая разнообразие социальных сигналов в процессе коммуникации, особенно в педагогике для детей с ограниченными возможностями здоровья, важно помнить о культурных различиях, которые могут влиять на то, как интерпретируется информация. Контекст высказывания играет здесь ключевую роль, определяя восприятие переданной информации. Например, одна и та же фраза может быть понята совершенно по-разному в зависимости от ситуации, эмоционального состояния ребенка [5].

По мнению Л.В. Ширинкиной, в когнитивном аспекте текст рассматривается как источник информации, который имеет свою тему и метод передачи сведений. В трудах ведущих специалистов (А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, Дж. Румелхарта, К. ван Дейка, В. Кинча) понимание трактуется одновременно как процесс осмысления (динамичная активность, включающая декодирование, интерпретацию и интеграцию информации) и как итог читательской деятельности (стабильный результат, отражающий уровень освоения материала). Особое внимание уделяется многоуровневой организации: процесс понимания проходит через сенсорный, лингвистический и концептуальный уровни, а результат проявляется в многослойных структурах (от поверхностного воспроизведения до глубокого смыслового синтеза) [6].

У детей с ограниченными возможностями здоровья восприятие часто фрагментировано из-за сенсорных барьеров, что требует многоуровневого подхода в обучении. Например, у детей с когнитивными нарушениями процесс осмысления может быть затруднен уже на базовых уровнях, не достигая глубокого итога, что подтверждается исследованиями в специальной педагогике.

По утверждению экспертов (Е.Н. Бондарь, З.И. Демильханова), у детей с ограниченными возможностями здоровья при обработке информации вне языковых конструкций доминирует связь, зависящая от текущего контекста и опирающаяся на субъективные ассоциации (основанные либо на восприятии, либо на эмоциональных оценках). Это препятствует полноценной переработке и воспроизведению необходимых фактов [7].

В качестве словесных ответов дошкольники обычно называют предметы из своего ближайшего окружения. И.В. Хацько считает, что восприятие смысла текста определяется двумя главными факторами: особенностями самого сообщения (его содержательной структурой) и личным запасом знаний читателя [8].

Согласно концепции Т.М. Дридзе, ключевым является не просто наличие смысловой информации, а такой ее вариант, который скреплен замыслом и коммуникативно-познавательным намерением автора. Это достижимо лишь при условии, что ребенок обладает необходимыми навыками, лежащими в основе смыслового чтения: способностью определять цели предстоящего чтения, выбирать соответствующий вид чтения в зависимости от этих целей и выполнять его, что в итоге приводит к извлечению и осмыслению информации, содержащейся в тексте [9].

Ключевым направлением в изучении смысловой стороны чтения у детей с речевыми нарушениями является разработка профилактических мер. Основой для этого служит описание ранних

этапов формирования читательских навыков, представленное в работе Е.Л. Гончаровой, которые обычно приходятся на дошкольный период, до обучения грамоте. Акцент делается на особенностях и возможных отклонениях в развитии ядра читательской компетентности – способности превращать текст в часть личного опыта. Подчеркивается необходимость выявления таких проблем и предлагаются методические подходы к их предупреждению и коррекции для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [10].

Исследования, посвященные устной речи детей с задержкой психического развития (включая труды Е.В. Мальцевой (1991), Р.И. Лалаевой (1996), В.В. Лебединского (2003), А.О. Дробинской (2005), В.А. Киселевой (2007), Е.В. Крыловой (2008), О.С. Зотеевой (2013)), глубоко разбирают ее разные стороны [11]. Однако уникальные черты проблем с различными типами чтения – теми, что опираются на сложные умственные процессы (отыскание данных, их анализ, осмысление и восприятие), – все еще не до конца поняты. Современные теоретические и практические работы по восприятию информации детьми с задержкой психического развития не полностью отражают нюансы разных способов обработки текста мозгом, а логопедические техники часто не помогают точно расшифровывать смысл сообщений.

По мнению Н.А. Цыпина, дети с задержкой психического развития обычно овладевают навыком чтения медленнее по сравнению со сверстниками. Это обусловлено специфическими чертами их психофизиологического развития. К основным причинам трудностей относятся замедленная переработка информации: таким детям нужно больше времени на восприятие и анализ визуальных элементов, включая буквы и слова; проблемы с установлением ассоциаций: создание связей между зрительными образами, звуками и артикуляцией дается с трудом; ослабленный темп мыслительных процессов: понимание прочитанного требует дополнительных усилий; недостаточный самоконтроль: ребенку сложно замечать и корректировать ошибки в процессе чтения [12].

Согласно исследованиям Ю.А. Шулекиной, при нарушениях речевого развития у детей с общим недоразвитием речи возникают стойкие затруднения в осмыслении речи, что проявляется в сложности подбора подходящих направлений речевой и мыслительной активности через смысловые связи на стадии получения и анализа поступающих речевых данных. Этот феномен обусловлен дефицитом в формировании когнитивных стратегий, необходимых для эффективного декодирования вербальной информации, и часто коррелирует с задержками в психофизиологическом развитии, такими как замедленная обработка сенсорных стимулов и слабая интеграция аудиальных и визуальных сигналов [13].

В результате дети с общим недоразвитием речи демонстрируют ограниченную способность к селекции релевантных смысловых связей, что приводит к неадекватному интерпретированию контекста и снижению качества коммуникации. Например, на этапе восприятия речи они могут игнорировать ключевые лексические маркеры или переоценивать второстепенные элементы, что усугубляет проблемы в академической успеваемости и социальном взаимодействии. Автор подчеркивает, что такие нарушения не только затрудняют процесс чтения и письма, но и влияют на развитие метакогнитивных навыков, включая самоконтроль и планирование речевых актов.

Таким образом, дети с речевыми нарушениями и задержкой психического развития представляют собой наиболее уязвимую категорию в условиях трансформации объема и методов получения информации при переходе от дошкольного к школьному образованию.

Результаты исследования относятся к категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, которые характеризуются частичным нарушением психической деятельности. Согласно обновленному Кодексу об образовании Республики Беларусь (2022), для этой группы теперь используется термин «трудности в обучении» – это более мягкая и упрощенная формулировка, хотя и довольно размытая [14].

Анализ статистических данных Н.В. Бабкиной за 2020 г. по 85 субъектам Российской Федерации показал, что дети с задержкой психического развития составляют самую крупную группу среди

детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, примерно 40 % от общей популяции таких детей [15].

Образовательные стандарты в контексте инклюзивного образования способствуют реализации дифференцированного подхода к процессу обучения, обусловленного разнообразием образовательных потребностей, включая вариативные формы психофизических нарушений. Они предполагают разработку адаптированных к потенциалу каждого ребенка образовательных программ, а также предоставление необходимых компенсаторных мер и условий, в том числе и модификацию информации [16].

Исследования Е.С. Слепович и А.М. Полякова свидетельствуют о наличии значительных трудностей в формировании знаково-символической деятельности у детей с особыми образовательными потребностями (преимущественно у детей с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи) [17]. Данные проявления характеризуются дефицитами в удержании значений символических заместителей, быстрой утратой интереса к выполнению задач, нарушениями в планировании и самоконтроле выполняемых действий, а также недостаточной поисковой активностью, обусловленной отсутствием мотивации к достижению успеха в интеллектуальной сфере [18].

На основе рекомендаций по реализации направлений Регионального межведомственного комплексного плана мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования в Томской области, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 г.) на территории Томской области в 2023 г. начала работу экспериментальная площадка (ЭП) по изучению современной популяции обучающихся (воспитанников) с задержкой психического развития. В рамках экспериментального исследования, направленного на оценку психолого-педагогических особенностей развития детей младшего школьного и дошкольного возраста, приняли участие 16 образовательных организаций (включая дошкольные учреждения и общеобразовательные школы). На протяжении 2023 г. проводилась комплексная диагностика обучающихся первых классов и воспитанников подготовительных групп дошкольных образовательных организаций с общим числом участников более тысячи человек. Это позволило собрать репрезентативные данные о когнитивных, эмоциональных и мотивационных характеристиках детей на ранних этапах обучения.

Обследование осуществлялось командой из более чем 20 специалистов, включая психологов и дефектологов, с использованием стандартизированных тестов, рекомендованных экспертами кафедры психологии развития личности и кафедры дефектологии Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). Методики были адаптированы для учета возрастных особенностей участников и включали батарею тестов на оценку мотивационных установок, эмоциональной стабильности, словесно-логического мышления (например, задачи на классификацию и аналогии), а также пространственного анализа и синтеза (тесты на восприятие форм, ориентацию в пространстве и конструктивные задания).

Результаты диагностики выявили, что у 80 % респондентов (т. е. около 800 человек) наблюдались значительные проблемы по ключевым параметрам: сниженная мотивация к учебной деятельности, нестабильная эмоциональность, затруднения в словесно-логическом мышлении (проявляющиеся в трудностях с пониманием причинно-следственных связей), а также дефициты в пространственном анализе и синтезе (например, ошибки в копировании геометрических фигур или ориентировании на плоскости). Эти данные коррелировали с общими показателями академической успешности, указывая на повышенный риск когнитивных и адаптационных трудностей.

Выявленные проблемы подчеркивают актуальность неуспешности обучающихся (воспитанников) в получении и обработке необходимой информации, что может привести к задержкам в развитии и необходимости ранней коррекционной работы. На основе результатов рекомендуется внедрение индивидуализированных программ обучения, включающих коррекционно-развивающие заня-

тия, направленные на укрепление мотивации, эмоциональной регуляции и когнитивных навыков, а также мониторинг прогресса через повторные диагностические процедуры. Данный подход способствует профилактике образовательных рисков и повышению эффективности инклюзивного образования.

В рамках экспериментальной площадки, функционирующей как инновационная образовательная среда, участники провели детальный анализ научных трудов Е.Ю. Коновалова, Н.П. Карповой, посвященных вопросам развития навыков чтения и восприятия текстов [19, 20]. Анализ указанных источников выявил, что преобладающий фокус исследований направлен на количественную оценку беглости и точности чтения изолированных слов, а также на механизмы распознавания осмысленных лексических единиц в контексте когнитивной психологии и лингвистики. Это включает измерение скорости декодирования слов, ошибок в фонематическом анализе и интеграции семантических связей, что важно для понимания базовых навыков грамотности.

Эмпирические данные, полученные в ходе диагностики детей – участников эксперимента, продемонстрировали значительные отклонения от нормативных показателей. Анализ дефицитов также продемонстрировал ряд закономерностей: у детей с речевыми нарушениями преобладают семантические пробелы, проявляющиеся в затруднениях интеграции текста в личный опыт. В результатах, представленных в Томске, выявлены дефициты, связанные с быстрым темпом чтения (вероятно, из-за акцента на скоростные тесты в российской системе образования), тогда как в отчетах специалистов г. Гродно – с прагматическими аспектами, где дети чаще игнорируют контекстуальные подсказки. Данные аспекты характерны и для детей с задержкой психического развития. Выявленные выше дефициты систематизированы по типологии: перцептивные (затруднения в декодировании визуальных элементов); когнитивные (проблемы с удержанием внимания и памятью); мотивационные (низкая вовлеченность из-за отсутствия эмоциональной связи с текстом).

Так, у 30 % испытуемых отмечалось отсутствие сосредоточенности на текстовом материале во время образовательного процесса, что проявлялось в отвлечении внимания, поверхностном просмотре текста и неспособности удерживать фокус на ключевых элементах. У 70 % участников выявлены затруднения в понимании и осмыслении информации при выполнении аналитико-синтетических задач, таких как анализ причинно-следственных связей, синтез идей из прочитанного или сравнение текстовых фрагментов, что указывает на дефициты в критическом мышлении и метакогнитивных стратегиях. Наконец, у 90 % детей наблюдалась неспособность к самостоятельному созданию текста в разнообразных заданиях, включая пересказ, сочинение или творческое письмо, что свидетельствует о слабом развитии навыков генерации и структурирования идей.

Эти результаты подчеркивают необходимость комплексного подхода к коррекции выявленных проблем, включая адаптацию учебных программ, внедрение специализированных тренингов по развитию внимания и аналитических навыков, а также использование ассистивных технологий для поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В контексте данной ЭП было выделено приоритетное направление «Исследование особенностей восприятия текстового материала обучающимися с ограниченными возможностями здоровья». Целью исследования определено глубокое изучение специфики восприятия текстового материала данной категорией учащихся, включая анализ когнитивных барьеров, сенсорных особенностей и индивидуальных стратегий компенсации.

Это исследование ориентировано на перспективу создания комплексного учебно-методического обеспечения сопровождения, включающего адаптированные учебники, интерактивные модули, диагностические инструменты и рекомендации по индивидуализированному обучению, что позволит повысить эффективность инклюзивного образования и минимизировать риски академической неуспешности.

В рамках комплексного исследования, направленного на разработку эффективного алгоритма адаптации учебных текстов для обучающихся с сенсорными нарушениями, руководители ЭП ини-

циировали серию практических семинаров. Эти мероприятия были организованы на базе специализированных учреждений, обладающих обширным опытом и устоявшимися традициями в реализации принципов доступного предоставления информации, таких как универсальный дизайн обучения (УДО) и мультимодальная коммуникация. В качестве платформ выступили учреждения, специализирующиеся на образовании детей с сенсорными нарушениями (включая слепоту, слабовидение, глухоту и комбинированные формы), что обеспечило аутентичность и практическую ориентацию семинаров, основанную на эмпирическом опыте и доказательных практиках.

Данный междисциплинарный формат работы способствовал интеграции экспертных знаний из нескольких областей: специальной педагогики (фокус на индивидуализированных образовательных стратегиях), лингвистики (анализ языковых барьеров и адаптация дискурса), логопедии (развитие речевых навыков и компенсация дефицитов) и информационных технологий (использование цифровых инструментов, таких как ИИ и мультимедиа). Участниками стали не только теоретики, но и практики: учителя, логопеды и представители образовательных учреждений из Томска, Томской области и г. Гродно (Республика Беларусь). Такое географическое разнообразие позволило учесть региональные особенности образовательных систем, культурные контексты и вызовы, способствуя кросс-культурному обмену опытом и повышению валидности разработанных алгоритмов.

Семинары включали теоретические сессии, практические мастер-классы и групповые дискуссии, где участники апробировали алгоритмы адаптации текстов, включая этапы анализа особых образовательных потребностей обучающихся (воспитанников), выбора модальностей (визуальной, аудиальной, тактильной) и оценки эффективности. Такой подход не только способствовал выработке нужного алгоритма, но и сориентировал профессиональное сообщество на необходимость внедрения инноваций в инклюзивное образование.

В результате проведенной работы были достигнуты следующие ключевые результаты, подтвержденные эмпирическими данными и апробацией в реальных условиях:

1. Изучены особенности лингвистического, нелингвистического, культурного прагматического и инклюзивного подходов к адаптации текстов. Исследование выявило, что лингвистический подход включает упрощение синтаксиса, замену сложных терминов на более доступные аналоги и использование активного словаря, адаптированного к возрасту и уровню развития. Нелингвистический подход подразумевает интеграцию визуальных, тактильных или аудиальных элементов для компенсации дефицитов.

Культурный прагматический аспект учитывает социокультурный контекст, тексты должны отражать разнообразие и избегать стереотипов. Инклюзивный подход фокусируется на универсальном дизайне обучения, где материалы создаются с учетом разнообразия нужд, позволяя всем учащимся взаимодействовать с контекстом на доступном уровне.

2. Разработаны и апробированы рабочие листы с учетом особенностей восприятия информации детьми с разной нозологией. Были созданы специализированные рабочие листы, дифференцированные по типам нарушений. Апробация показала повышение вовлеченности на 25–40 % и снижение ошибок в понимании материала на 30 %, подтверждая эффективность персонализированного подхода.

3. Апробированы следующие приемы адаптации с подбором методического и дидактического материала: упрощение и структурирование текста, визуализация, активизация речи, использование различных модальностей. Упрощение текста включало сокращение объема, выделение ключевых идей жирным шрифтом или цветом; структурирование – разделение на абзацы с заголовками и маркерами. Активизация речи стимулировала вербальное повторение и обсуждение. Мультимодальный подход интегрировал текст, звук и тактильные элементы, что позволило компенсировать дефициты в одной модальности за счет других.

4. Изучена интеграция педагогических и логопедических приемов работы над текстом, например, языковой разбор текста с условной наглядной схемой для пересказа. Этот подход объединил педагогические стратегии (анализ сюжета, причинно-следственных связей) с логопедическими (коррекция артикуляции, развитие фонематического слуха). Пример: использование схемы «кто? что? где? когда?» для построения пересказа улучшило навыки повествования у детей с речевыми нарушениями на 35 %.

5. Разработан инструмент Easy ride – интерактивная платформа с ИИ, которая автоматически адаптирует тексты. Такое дидактическое сопровождение включает интерактивные упражнения, что повышает доступность восприятия информации на 20–50 % по сравнению с традиционными методами.

6. Работа с контекстом при профилактике вербализма у слепых детей: фокус на интеграции текста в реальный контекст (например, связь с повседневными ситуациями через ролевые игры или экскурсии) помог предотвратить механическое заучивание без понимания, развивая смысловой анализ и снижая случаи вербализма (поверхностное повторение слов без осмысления) на 40 %.

Таким образом, благодаря анализу теоретических основ и эмпирических данных (включая результаты проведенных семинаров и апробации алгоритмов адаптации) можно сформулировать ключевые выводы по восприятию и пониманию информации у детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта тема является важной в контексте инклюзивного образования, где информационная доступность напрямую влияет на когнитивное развитие, социализацию и академическую успешность детей разной нозологии.

Список источников

1. Мансурова С.Е. Информационная реальность: приобретения и потери цифровой трансформации образования // *Философия образования*. 2025. Т. 25, № 1. С. 5–19. doi: 10.15372/PHE20250101
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // *Собрание сочинений*: в 6 т. М., 1982. Т. 2. 352 с.
3. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // *Смысловое восприятие речевого сообщения*. М., 1976. С. 5–33.
4. Войскунский А.Е., Арестова О.Н., Солодов М.Ю. Психологические особенности чтения электронного текста // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2019. № 4. С. 59–79.
5. Мёдова Н.А., Дергачёва Е.В., Крюковская Н.В., Бэйлин Ян., Ран Цао. Повышение образовательного потенциала у детей с расстройствами аутистического спектра: преодоление семантико-прагматических нарушений речи // *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics)*. 2025. Вып. 1 (43). С. 93–116. doi: 10.23951/2312-7899-2025-1-93-11
6. Ширинкина Л.В. Когнитивный компонент восприятия текста // *3-я Российская конференция по экологической психологии: тезисы*. М.: Психологический институт РАО, 2003. С. 197–199.
7. Бондарь Е.Н., Демильханов З.И. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании // *Вестник «Орлеу-kst»*. 2017. № 2 (16). С. 15–18.
8. Хацько И.В. Семантические факторы адекватного восприятия текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 23 с.
9. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 270 с.
10. Гончарова Е.Л. Чтение и читательское развитие особого ребенка: от исследований к практике // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2015. № 5. С. 3–9.
11. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе: пособие для учителя / под ред. В.Ф. Мачихиной, Н.А. Цыпиной. 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 1992. 160 с.
12. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 27 с.
13. Ивлева М.Г. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.

14. Кодекс Республики Беларусь об образовании: по состоянию на 1 сент. 2022 г. Минск: Национальный центр правовой информации, 2022. 512 с.
15. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д. Общая характеристика и особые образовательные потребности обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования // Дефектология. 2020. № 5. С. 11–21.
16. Мёдова Н.А. Выявление маркеров безопасного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 130–136. doi: 10.23951/2307-6127-2023-5-130-136
17. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб.: Речь, 2008. 247 с.
18. Гостар А.А. Особенности использования знаково-символических средств дошкольниками с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с.
19. Коновалова Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, 2010. № 3. С. 67–71.
20. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. 432 с.

References

1. Mansurova S.E. Informatsionnaya real'nost': priobreteniya i poteri tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Information Reality: Gains and Losses of Digital Transformation in Education]. *Filosofiya obrazovaniya – Philosophy of Education*, 2025, vol. 25, no. 1, pp. 5–19 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20250101>
2. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech' [Thinking and speech]. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh* [Collected Works: in 6 volumes]. 1982. Vol. 2. 352 p. (in Russian).
3. Zimnyaya I.A. Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobsheniya kak slozhnaya pertseptivno-myslitel'no-mnemicheskaya deyatel'nost' [Semantic perception of speech messages as a complex perceptual-mental-mnemonic activity]. *Smyslovoye vospriyatiye rechevogo soobshcheniya* [Semantic perception of speech messages]. Moscow, 1976. Pp. 5–33 (in Russian).
4. Voyskunskiy A.E., Arestova O.N., Solodov M.Yu. Psikhologicheskiye osobennosti chteniya elektronnoy teksta [Psychological features of reading electronic text]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Lomonosov Psychology Journal*, 2019, no. 4, pp. 59–79 (in Russian).
5. Myodova N.A., Dergachyova E.V., Kryukovskaya N.V., Beylin Yan., Ran Cao. Povysheniye obrazovatel'nogo potentsiala u detey s rasstroystvami avtisticheskogo spektra: preodoleniye semantiko-pragmaticheskikh narusheniy rechi [Improving the educational potential of children with autism spectrum disorders: overcoming semantic and pragmatic speech disorders]. *PRA3HMA. Problemy vizualnoy semiotiki – PRA3HMA. Journal of Visual Semiotics*, 2025, vol. 1 (43), pp. 93–116 (in Russian). DOI: 10.23951/2312-7899-2025-1-93-11
6. Shirinkina L.V. Kognitivnyy komponent vospriyatiya teksta [The cognitive component of text perception]. *3-ya Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoy psikhologii: Tezisy* [3rd Russian Conference on Environmental Psychology: Abstracts]. Moscow, Psychological Institute RAE Publ., 2003. Pp. 197–199 (in Russian).
7. Bondar E.N., Demil'khanov Z.I. Osnovy differentsirovannogo podkhoda v obuchenii i vospitanii [Fundamentals of a differentiated approach in teaching and upbringing]. *Vestnik «Orleu-kst»*, 2017, no. 2 (16), pp. 15–18 (in Russian).
8. Khats'ko I.V. *Semanticheskiye faktory adekvatnogo vospriyatiya teksta. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Semantic factors of adequate text perception. Abstract of thesis cand. philol. sci.]. Tver, 1999. 23 p. (in Russian).
9. Dridze T.M. *Tekstovaya deyatel'nost v strukture sotsial'noy kommunikatsii* [Textual activity in the structure of social communication]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 270 p. (in Russian).
10. Goncharova E.L. Chteniye i chitatel'skiye razvitiye osobogo rebyonka: ot issledovaniy k praktike [Reading and Reading Development in Special Education: From Research to Practice]. *Vospitaniye i obucheniye detey s narusheniyami razvitiya: nauchno-metodicheskiy i prakticheskiy zhurnal*, 2015, no. 5, pp. 3–9 (in Russian).
11. *Obucheniye detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v podgotovitel'nom klasse: posobiye dlya uchitelya* [Teaching Children with Mental Retardation in the Preparatory Class: A Teacher's Guide]. Eds. V.F. Machikhina, N.A. Tsypina. 2-e izd., dop. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1992. 160 p. (in Russian).

12. Shulekina Yu.A. *Vyyavleniye i korrektsiya narusheniy smyslovogo vospriyatiya rechevogo vyskazyvaniya u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiyem rechi. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Identification and correction of semantic perception disorders in primary school students with general speech underdevelopment. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2008. 27 p. (in Russian).
13. Ivleva M.G. *Logopedicheskaya rabota po razvitiyu smyslovogo chteniya u uchashchikhsya s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [Logopedic work on developing meaningful reading in students with mental retardation. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2013. 23 p. (in Russian).
14. *Kodeks Respubliki Belarus ob obrazovanii. Po sostoyaniyu na 1 sent. 2022 g.* [Code of the Republic of Belarus on Education. As of September 1, 2022]. Minsk, Natsionalnyy tsentr pravovoy informatsii Publ., 2022. 512 p. (in Russian).
15. Babkina N.V., Vilshanskaya A.D. Obshchaya kharakteristika i oshobyie obrazovatel'nyye potrebnosti obuchayushchikhsya s ZPR na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya [General characteristics and special educational needs of students with developmental delays at the general education level]. *Defektologiya*, 2020, no. 5, pp. 11–21 (in Russian).
16. Myodova N.A. Vyyavleniye markerov bezopasnogo soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Identifying markers of safe escort for children with disabilities]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 130–136 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-130-136>
17. Slepovich E.S., Polyakov A.M. *Rabota s det'mi s intellektual'noy nedostatochnostyu. Praktika spetsial'noy psikhologii* [Working with children with intellectual disabilities. Practice of special psychology]. Saint Petersburg, Rech Publ., 2008. 247 p. (in Russian).
18. Gostar A.A. *Osobennosti ispol'zovaniya znakovo-simvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk* [Features of the use of sign-symbolic means by preschoolers with mental retardation. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Moscow, 2008. 25 p. (in Russian).
19. Konovalova E.Yu. Sovremennyye podkhody po formirovaniyu umeniy chteniya, fiksatsii i vosproizvedeniya uchebnoy informatsii [Modern approaches to developing reading, recording, and reproducing learning information]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta – Jus Strictum*, 2010, no. 3, pp. 67–71 (in Russian).
20. *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psikhologicheskom institute za 100 let* [100 Years of Reading and Literacy Research at the Psychological Institute]. Moscow, Russkaya shkolnaya bibliotekhnaya assotsiatsiya Publ., 2013. 432 p. (in Russian).

Информация об авторах

Мёдова Н.А., кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: kd@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0001-9182-2322; SPIN-код: 1866-6109; Scopus Author ID: 57218094113; Author ID: 730130 Researcher ID: AAI-1372-2021.

Крюковская Н.В., кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (ул. Захарова, 32-3, Гродно, Беларусь, 230000).

E-mail: n.krukovskaya@grsu.by; ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, SPIN-код: 2787-1211; Researcher ID: GWC-8151-2022.

Сергеева А.И., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: anniosif@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-9939-0760; SPIN-код: 3352-6496.

Information about the authors

Medova N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: kd@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0001-9182-2322; SPIN-code: 1866-6109; Scopus Author ID: 57218094113; Author ID: 730130, Researcher ID: AAI-1372-2021.

Kryukovskaya N.V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yanka Kupala State University of Grodno (ul. Zakharova, 32-3, Grodno, Belarus, 230000).

E-mail: n.krukovskaya@grsu.by; ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, Researcher ID: GWC-8151-2022, Author ID: 951600.

Sergeeva A.I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: anniosif@gmail.com. ORCID ID: 0000-0002-9939-0760; Author ID: 754642; SPIN-code: 3352-6496

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 12.09.2025; accepted for publication 30.10.2025

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378.12:378.0116

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-67-76>

Развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций: дифференцированный подход

Людмила Степановна Зникина

*Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, Кемерово, Россия,
znikina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7842-731X>*

Аннотация

В современном профессиональном образовании одним из приоритетных показателей качества образовательного процесса и приобретаемых обучающимися компетенций является уровень их готовности к научной деятельности. Актуальным представляется вопрос поиска путей организации образовательного процесса, обеспечивающего развитие исследовательского потенциала студентов на всех этапах обучения. Особый акцент делается на подготовке к исследовательской деятельности аспирантов и молодых исследователей. Цель статьи определена разработкой научно-методических основ дифференцированного подхода к активизации исследовательских и мотивационных ресурсов обучающихся, что определило научную новизну представленного материала – создание конструкта рамочной модели педагогического сопровождения подготовки молодых исследователей. Рамочная (фреймовая) модель представлена в виде алгоритма, т.е. определенной последовательности этапов, имеющих характер качественных итерационных изменений (в нашем случае – развития исследовательского потенциала обучающихся). В качестве результатов исследования, помимо рамочной модели, представлена когнитивная технология как основа реализации педагогической идеи развития исследовательского потенциала обучающихся с опорой на дифференцированный подход к организации процесса обучения. В логике рассматриваемой проблемы дано понятие «деятельность», применительно к вопросам педагогики показана возможность общенаучных принципов системно-синергетического подхода, описаны частно-научные принципы (потенциального и актуального, принцип скаффолдинга, оценочного регламентирования) к построению когнитивной технологии. Полученные результаты могут быть использованы как методологические основания для организации образовательного процесса при подготовке обучающихся, аспирантов и молодых исследователей к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *дифференцированный подход, аспиранты и молодые исследователи, рамочная модель развития исследовательского потенциала обучающихся, когнитивная технология, принцип актуального и потенциального*

Для цитирования: Зникина Л.С. Развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций: дифференцированный подход // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 67–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-67-76>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Developing the research potential of students in educational organizations: a differentiated approach

Ludmila S. Znikina

*T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University, Kemerovo, Russian Federation,
znikina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7842-731X>*

Abstract

In modern professional education, one of the priority indicators of the quality of the educational process and the competencies acquired by students is the level of their readiness for scientific activity. The issue of finding ways to organize the educational process that ensures the development of students' research potential at all stages of education is relevant. Special attention is paid to the preparation of postgraduate students and young researchers for research activities. The purpose of this research is to develop scientific and methodological foundations for a differentiated approach to enhancing students' research and motivational resources, which has led to the scientific novelty of the presented material: the development of a framework model for pedagogical support of young researchers. The framework model is presented in the form of an algorithm, i.e., a specific sequence of stages that have the nature of qualitative iterative changes (in our case, the development of students' research potential). As a result of the research, in addition to the framework model, a cognitive technology is presented as the basis for implementing the pedagogical idea of developing students' research potential, based on a differentiated approach to organizing the learning process. In the context of the problem under consideration, the concept of "activity" is defined, and the possibility of applying general scientific principles of the systemic-synergetic approach to pedagogical issues is demonstrated. The article also describes the specific scientific principles (potential and actual, and the principle of scaffolding, evaluation regulation) for constructing a cognitive technology. The results obtained can be used as methodological foundations for organizing the educational process in preparing students, postgraduate students, and young researchers for research activities.

Keywords: *differentiated approach, postgraduate students and young researchers, a framework model for developing students' research potential, cognitive technology, and the principle of actual and potential*

For citation: Znikina L.S. Razvitiye issledovatel'skogo potentsiala obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsiy: differentsirovanny podkhod [Developing the research potential of students in educational organizations: a differentiated approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 67–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-67-76>

Проблематика данной статьи связана с поиском более результативных путей организации образовательного процесса, обеспечивающих развитие исследовательского потенциала обучающихся образовательных организаций на всех этапах обучения. Особый акцент делается на подготовке к исследовательской деятельности аспирантов и молодых исследователей.

Основная идея статьи базируется на предположении о необходимости создания организационно-педагогических условий развития исследовательского потенциала обучающихся на основе дифференцированного подхода и выявления принципов построения когнитивной технологии педагогического сопровождения исследуемого процесса. Именно дифференциация, по нашему мнению, в большей степени предусматривает возможности реализации развивающего обучения.

Идеи дифференцированного и личностного подходов к процессу обучения достаточно широко представлены в психолого-педагогической литературе [1–4]. Несмотря на широкий диапазон в терминологических трактовках, под дифференциацией принято понимать организацию образовательного процесса, в основу которой положено использование вариативных учебных стратегий, обеспечивающих возможность их выбора с учетом уровня развития обучаемого. Педагоги-исследователи выделяют два направления дифференциации процесса обучения:

- дифференциация содержания, состоящая в различном контенте и дидактическом уровне средств обучения;
- дифференциация организации обучения, т. е. направленность на применение различных методов, форм и темпов работы с обучающимися.

Это позволяет сформулировать следующее: главная цель дифференцированного подхода к процессу обучения не может трактоваться как просто обеспечение определенного минимума в привитии компетенций знаний. Это прежде всего достижение максимально возможной глубины в овладении знаниями и практическими навыками, адресная поддержка и помощь в развитии способностей субъектов образовательного процесса. В терминах нашего исследования – это педагогическая поддержка в реализации развивающего обучения.

Отмечая необходимость дифференцированного подхода к изучению личности каждого учащегося, Л.С. Выготский подчеркивает: «Одна из сторон дифференциации заключается в том, что вся операция обучения в целом приобретает новый характер и значение. Она представляет собой овладение собственным процессом поведения» [5, с. 118].

Общие идеи дифференцированного подхода отсылают нас к рассмотрению теории деятельности, поскольку ее психолого-педагогические основы дают представления об условиях развития личности [6]. При изложении вопросов развития исследовательского потенциала обучающихся с опорой на концептуальные идеи теории деятельности А.Н. Леонтьева предметное содержание деятельности субъекта представляется следующим компонентным составом: наличием мотива, т. е. целевой направленностью на предмет изучения; целью, определяющей представление об ожидаемом результате действия; условиями, необходимыми для осуществления деятельности.

Совокупность этих составляющих означает, что деятельности без мотива не бывает, причем даже так называемая немотивированная деятельность не лишена мотива, поскольку в той или иной ситуации есть все основания говорить о субъективно и объективно скрытых мотивах. Каждая деятельность отвечает определенной потребности субъекта и стремится к предмету этой потребности. Именно предмет деятельности, как отмечает А.Н. Леонтьев, придает ей направленность и определяет действительный мотив. Главное, что отличает одну деятельность от другой, состоит в различии их предметов: «Мотив деятельности может быть как вещественным, так и идеальным. <...> Главное, что за ним всегда стоит потребность, и мотив всегда отвечает той или иной потребности, а понятие цели соотносится с понятием действия» [6, с. 80–81]. Это помогает нам в логике изложения исследуемой проблемы назвать факторы, определяющие характеристику исследовательской деятельности:

- уровень сформированности мотивации аспиранта к исследовательской деятельности;
- определение цели исследовательской работы и проектирование ее результатов;
- переход с репродуктивного уровня усвоения необходимых знаний на научно-созидательный, проявляющийся в более выраженном критическом мышлении, публикационной активности;
- самостоятельное выявление точек роста исследовательской деятельности как научной траектории;
- наличие адекватной самооценки результатов исследовательской деятельности и, как следствие, целеполагание на дальнейшую деятельность.

На этом этапе работы с обучающимися, как правило, возникает определенная теоретическая и практическая трудность, связанная с содержательно-смысловым наполнением учебных стратегий

развития исследовательского потенциала будущего исследователя. К числу важных особенностей организации работы с обучающимися следует отнести значимость научно-педагогического сопровождения образовательного процесса, имеющего особо выраженный субъект-субъектный характер отношений между преподавателем/научным руководителем и исследователем, поскольку важным представляется именно выбор педагогических технологий в качестве организационно-методического или научного консультирования.

В принятой интерпретации педагогическая технология рассматривается как совокупность приемов в их технологической последовательности выполнения, которые предназначены для реализации конкретных задач процесса обучения и воспитания. Другими словами, педагогическая технология представляет собой цепочку действий, направленных на прогнозируемый результат образовательного процесса [7]. Опираясь на это понятие, заметим, что применение технологии всегда обосновано наличием конкретной педагогической ситуации, когда возникает необходимость решения обозначенных задач.

В тезаурусном поле понятие «педагогическая технология» рассматривается в трех аспектах: как научное понятие, как алгоритм, т. е. как процесс, и как функция [8, 9]. Это в полной мере относится к проблеме нашего исследования, подтверждая на терминологическом уровне убеждение, что педагогическая технология является составляющей общей образовательной стратегии и «...представляет собой долгосрочный план перехода из текущего состояния в целевое: установка „что я хочу получить“ соотносится с установкой „как я могу этого достичь“. Оба из них имеют свою собственную структуру» [10, с. 237–242]. Наиболее приемлемым в нашем исследовании представляется понятие педагогической технологии, сформулированное М.В. Клариним: «Педагогическая технология – системная совокупность и порядок функционирования инструментальных и методических средств достижения целей процесса обучения» [7].

К числу важных особенностей при рассмотрении педагогической технологии следует отнести то, что главным условием ее разработки является опора на комплекс принципов, соответствующих ранее сформулированной конкретной цели. Важным и обязательным этапом конструктора технологии представляется также формулировка ожидаемого результата.

К ведущим объективным показателям любой педагогической технологии относится мотивация самостоятельной деятельности, умение ставить цель, анализировать возможности выбранных инструментов достижения цели и оценка собственной деятельности. «Задача выбора и сочетания отдельных слагаемых технологии обучения может и должна решаться каждый раз на основе объективной оценки их дидактической эффективности в условиях конкретного учебного цикла. Первостепенное значение приобретает и гибкость технологии, т. е. ее способность оперативно и мобильно адаптироваться к условиям обучения, к контингенту обучаемых, бюджету времени и другим обстоятельствам» [11].

Цитируемое выше утверждение позволяет заметить, что формирование искомых компетенций исследовательского свойства у обучающихся имеет многофакторный и итерационный характер. Наиболее перспективной для развития исследовательского потенциала обучающихся нам представляется когнитивная технология, позволяющая решать педагогические задачи на основе дифференцированного подхода, сопоставлять интерсубъективную оценку с объективными средствами оценки исследовательских достижений обучающихся.

Однако не лишним будет подчеркнуть, что формирование характеристик развития исследовательского потенциала обучающихся на всех этапах педагогической технологии (в нашем случае это когнитивная технология в работе с аспирантами) при отсутствии необходимых исследовательских компетенций у будущих специалистов представляет собой амбивалентное явление, имеющее как разрушительный, так и созидательный феномен в педагогической практике, поскольку подключаются такие факторы, как коллектив и индивидуальность; научный руководитель и личность; свобо-

да и ответственность; дифференциация и интеграция. Это является важным аргументом для обоснования комплекса принципов, обеспечивающих работоспособность педагогической технологии.

Итак, когнитивная технология представлена нами как основа реализации педагогической идеи развития исследовательского потенциала обучающихся с опорой на принципы ее построения в соответствии с конкретной целью и содержательным наполнением. Опираясь на приведенные ранее интерпретации педагогической технологии, в логике исследования дадим авторское определение когнитивной технологии развития исследовательского потенциала обучающихся: когнитивная технология развития исследовательского потенциала обучающихся – это педагогический инструментальный комплекс подготовки обучающихся к профессионально-исследовательской деятельности, представленный комплексом компонентов методического, организационно-содержательного и рефлексивного порядка, наполнение и реализация которых обеспечивается:

- методологической стратегией дифференцированного подхода;
- открытым и иерархичным характером разработки рамочной модели развития исследовательского потенциала обучающихся;
- опорой на совокупность принципов личностно ориентированного контекста и применение адаптивного ряда педагогических средств при организационно-методическом обеспечении образовательного процесса.

Характерной особенностью данной когнитивной технологии является педагогическая рефлексия, предполагающая процесс осмысления собственной научно-исследовательской деятельности и ее цели, выстраивание траектории самостоятельной исследовательской деятельности, обоснование эмпирических интуитивных находок.

Описанная выше характеристика когнитивной технологии по исследуемой проблеме позволила выделить комплекс принципов, которые необходимо учитывать при организационно-методическом сопровождении образовательного процесса по развитию исследовательского потенциала обучающихся. Мы их разделили и обосновали как общенаучные и частно-научные принципы. Общенаучные принципы, как известно, рассматриваются в частных науках на уровне научной методологии совместно с элементами философских категорий. В нашем обосновании это принципы системно-синергетической теории (гомеостатичности, иерархичности, нелинейности). Используя конкретные приемы дифференцированного подхода в сегменте педагогического научного знания и учитывая цель исследования, в комплексе частно-научных принципов мы рассматриваем принцип потенциального и актуального, принцип скаффолдинга, принцип самооценочного регламентирования.

Идеи теории систем и синергетики широко используются в различных исследовательских областях. У истоков этой теории стоят многие известные исследователи [12–15]. Рассмотрим в логике цели нашего исследования возможности использования этих идей в педагогической практике, учитывая, что объект нашей работы определен конкретной целью, а именно проблемной ситуацией – развитие исследовательского потенциала обучающихся (в нашем случае мы делаем акцент на аспирантах и молодых исследователях).

Принцип гомеостатичности, объединяющий идеи системного анализа и синергетики, заключается в стабильности и поддержании программы функционирования системы в рамках, позволяющих следовать к конкретной цели. «Если образовательный процесс аспиранта мы принимаем как систему, то, очевидно, можно согласиться со стремлением обучающегося преодолеть возникающие негативные тенденции внутри системы. Таковыми могут быть непонимание своих обязанностей, нежелание следовать советам, отсутствие мотивации к работе и другое» [16, с. 209]. В многоитерационном процессе реализуется педагогическая взаимосвязь (взаимодействие) субъектов образовательного процесса, в результате чего проявляется эффект стабильности – самоопределение обучающегося, саморазвитие, самооценка собственных достижений и последующее принятие конкретного решения по результатам работы.

Принцип иерархичности представлен в системном подходе как уровень внутренней организации, т. е., как видим, это относится как к обучающимся, так и к преподавателю. С позиций нашего исследования этот показатель соотносится с фазами изменчивости в приобретении компетенций обучающимися, а для преподавателя он является основой конструирования или необходимой корректировки организационно-методического сопровождения учебного процесса (научного консультирования).

Принцип нелинейности (в других терминах он принят как отклонение от подобия) соотносится с саморазвитием субъекта и выражен признаком его имманентного самосовершенствования в процессе обучения. В терминах синергетики это означает «наличие альтернатив поведения и собственных точек бифуркаций».

Итак, идеи системно-синергетической теории в нашем исследовании позволят рассмотреть процесс развития исследовательского потенциала обучающихся как системное единство образовательного процесса и аргументировать саморазвитие обучающихся как многофазовый имманентный образовательный процесс.

Частно-научный принцип разработки когнитивной технологии развития исследовательского потенциала обучающихся в заявленном аспекте дифференцированного подхода – принцип потенциального и актуального – не является новым, но постоянно привлекает своей многогранностью и позволяет анализировать возможности этого принципа с разных позиций.

В педагогической практике широко известно выдвинутое Л.С. Выготским концептуальное положение о двух уровнях развития личности обучаемого: уровень его актуального развития с определенным имеющимся объемом знаний, т. е. «внутренним достоянием» личности, и «зоной ближайшего развития», направленной на перспективу его развития. «Зона ближайшего развития» – это возможность перейти с одного уровня на другой, преодолев грань актуального и возможного, независимо от того, как это будет сделано, самостоятельно или в сотрудничестве с учителем. «Зона ближайшего развития» трактуется Л.С. Выготским как «...расстояние между уровнем актуального развития учащегося, определяемого с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более “умными” сотоварищами» [17]. В трудах С.Л. Рубинштейна этот принцип назван по-другому: «имплицитного и эксплицитного» [18]. Очевидным является то, что, будучи дуальным, этот принцип обеспечивает целостность процесса, позволяет раскрыть потенциал молодого исследователя, а также самостоятельно спрогнозировать траекторию своей работы и возможный исходный результат. Именно поэтому в терминах данной статьи этот принцип мы представляем как методологический ориентир для конструирования когнитивной технологии на базе дифференцированного подхода, обеспечивающего для обучающегося раскрытие собственных исследовательских возможностей.

В близком соотношении можно рассматривать следующий предложенный нами частно-научный принцип – принцип скаффолдинга (поддержки). Несмотря на то что в нашу терминологию это понятие ввел американский психолог Д. Брунер (скаффолдинг в пер. с англ. «строительные леса») [19], отметим: идея имеет явное русское прошлое, поскольку основывается на уже известной нам теории о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского. Этот принцип обеспечивает формирование подлинной, т. е. внутренней мотивации обучающегося к исследовательской деятельности, возможность объективной самооценки собственных достижений реальной погруженности молодого исследователя в научную проблему. На этом этапе важным является принятие преподавателем (научным руководителем) решения по дальнейшему организационно-педагогическому сопровождению учебного процесса, т. е. усиление или ослабление скаффолдинга, и планированию дальнейшей работы.

Следующий принцип частно-научного порядка, определяющий оценку собственных достижений (самооценочное регламентирование, или рефлексия), выступает в качестве одного из важных в

условиях дифференцированного обучения и определяет структуру когнитивной технологии. По мнению педагогов и психологов, рефлексия является центральным феноменом субъектности, обеспечивая «...поиск личностного смысла как средства преодоления препятствий в системе деятельности. Этот поиск осуществляется с помощью анализа многих ценностей. Каждая ценность соотносится с „Я“ и конкретной ситуацией, переживается в этом соотношении и завершается выбором одного из них» [20, с. 186]. Рефлексия как мотивационный фактор подразумевает действия обучающихся, включающие ответственность за собственные достижения и необходимость оценки своей деятельности. В условиях устойчивой положительной мотивации обучающийся проявляет себя как активный субъект деятельности, переходя от мотива к цели деятельности и обеспечивая себе тем самым достижение уровня самомотивации и рефлексии.

Когнитивные технологии реализуются конкретной моделью с определенным набором средств, способов и алгоритмов действий, обеспечивающих достижение намеченной цели. Эта педагогическая модель, которая характеризуется в психолого-педагогических исследованиях также как ментальная, с разной степенью приближения к планируемым задачам позволяет получить заранее намеченные результаты образовательной деятельности. «Ментальные модели могут быть полезным инструментом для конструирования образовательного процесса. Понимание и грамотное использование естественных механизмов психики обучающихся могут улучшить процесс моделирования их знаний об окружающем мире» [21, с. 92].

На рисунке представлен конструкт рамочной (фреймовой) модели реализации дифференциального подхода по развитию исследовательского потенциала обучающихся. Модель включает теоретические и практические аспекты работы с обучающимися, отражает содержательное наполнение и основана на дифференцированной подготовке обучающихся к исследовательской деятельности. Модель является открытой, что позволяет вносить целевые и содержательные изменения.

В качестве заключения сформулируем следующее предположение: предложенные научно-методические основы дифференцированного подхода к активизации исследовательских и мотивационных



Рамочная (фреймовая) модель развития исследовательского потенциала обучающихся

ресурсов обучающихся, в частности аспирантов и молодых исследователей, уточнение с этих позиций педагогической категории «когнитивная технология» и принципов ее реализации, разработанный конструкт и содержательное наполнение рамочной модели развития исследовательского потенциала обучающихся определяют актуальность, новизну и практическую значимость представленного научного материала.

Список источников

1. Ермош Е.Н. Реализация дифференциации обучения в образовательном процессе // Актуальные проблемы современности: наука и общество. 2017. № 1 (14). С. 50–55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-differentsiatsii-obucheniya-v-obrazovatelnom-protseesse?ysclid=m0z12thsp1861048493> (дата обращения: 02.07.2025).
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное образование. Екатеринбург, 1998. 264 с.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
8. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения // Школьные технологии. 1997. № 4. С. 22–46.
9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
10. Резниченко А.П. Категория «образовательная стратегия» как методологический конструкт анализа образовательного пространства региона // Вестник ТОГУ: Социология и философия. 2015. № 4 (39). С. 237–242.
11. Идиатулин В.С. Когнитивная технология обучения // Открытое образование. 2006. № 1/ С. 17.
12. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
13. Капица С.П., Курдюмов С.П., Малинецкий Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 288 с.
14. Садовский В.Н. Основание общей теории систем. М.: Наука, 1974. 230 с.
15. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 272 с.
16. Зникина Л.С. К вопросу о формировании ценностной ориентации современной молодежи: контекст теории поколений и синергетического подхода // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2 (105). С. 208–210.
17. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 1996. № 1 (1). С. 5–19. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0961.htm#\\$p96](https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0961.htm#$p96) (дата обращения: 02.07.2025).
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
19. Wood D.J., Bruner J.S., Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving // Journal of Child Psychiatry and Psychology. 1976. № 17. P. 89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x (дата обращения: 02.07.2025).
20. Попов Л.М., Устин П.Н. Скаффолдинг – метод актуализации интеллектуально-личностного потенциала субъекта научно-образовательной деятельности // Экопсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-metod-aktualizatsii-intellektualno-lichnostnogo-potentsiala-subekta-nauchno-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 02.07.2025).
21. Проненко Е.А. Конструкт «ментальные модели»: его сущность и использование в различных областях психологии // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2024. № 7 (4). С. 92.

References

1. Ermosh E.N. Aktual'nyye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo [Implementation of differentiation of training in the educational process]. *Current Issues of Our Time: Science and Society*, 2017, no. 1 (14), pp. 50–55 (in Russian). <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-differentsiatsii-obucheniya-v-obrazovatelnom-protseesse?ysclid=m0z12thsp1861048493> (accessed 2 July 2025).
2. Unt I.E. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 192 p. (in Russian).

3. Zeer E.F. *Lichnostno oriyentirovannoye obrazovaniye* [Personality-oriented education]. Ekaterinburg, 1998. 264 p. (in Russian).
4. Serikov V.V. *Lichnostno oriyentirovannoye obrazovaniye* [Personality-oriented education]. *Pedagogika*, 1994, no. 5, pp. 16–20 (in Russian).
5. Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology]. Ed. V.V. Davydov. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 479 p. (in Russian).
6. Leont'yev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. 1991 (in Russian).
7. Klarin M.V. *Tekhnologiya obucheniya: ideal i real'nost'* [Learning technology: ideal and reality]. Riga, Eksperiment Publ., 1999. 180 p. (in Russian).
8. Selevko G.K. *Tekhnologii razvivayushchego obucheniya* [Developing learning technologies]. *Shkol'nyye tekhnologii*, 1997, no. 4, pp. 22–46 (in Russian).
9. Shchurkova N.E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [Educational technology]. Moscow, Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii Publ., 2002. 224 p. (in Russian).
10. Reznichenko A.P. Kategoriya “obrazovatel'naya strategiya” kak metodologicheskii konstrukt analiza obrazovatel'nogo prostranstva regiona [The category “educational strategy” as a methodological construct for analyzing the educational space of a region]. *Vestnik TOGU: Sociologiya i filosofiya – Bulletin PNU*, 2015, no. 4 (39), pp. 237–242 (in Russian).
11. Idiatulin V.S. Kognitivnaya tekhnologiya obucheniya [Cognitive learning technology]. *Otkrytoye obrazovaniye*, 2006, no. 1, pp. 17 (in Russian).
12. Blauberger I.V., Yudin E.G. *Stanovleniye i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and essence of the systemic approach]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 271 p. (in Russian).
13. Kapitsa S.P., Kurdyumov S.P., Malinetskiy G.G. *Sinergetika i prognozy budushchego* [Synergies and future forecasts]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
14. Sadovskiy V.N. *Osnovaniye obshchey teorii sistem* [The foundation of the general theory of systems]. Moscow, Nauka Publ., 1974. 230 p. (in Russian).
15. Uemov A.I. *Sistemnyy podkhod i obshchaya teoriya sistem* [Systems approach and general theory of systems]. Moscow, Mysl' Publ., 1978. 272 p. (in Russian).
16. Znikina L.S. K voprosu o formirovanii tsennostnoy oriyentatsii sovremennoy molodezhi: kontekst teorii pokoleniy i sinergeticheskogo podkhoda [On the Formation of the Value Orientation of Modern Youth: The Context of Generational Theory and the Synergetic Approach]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture and education*, 2024, no. 2 (105), pp. 208–210 (in Russian).
17. Vygotskiy L.S. Razvitiye zhitel'skikh i nauchnykh ponyatiy v shkol'nom vozraste [Development of everyday and scientific concepts at school age. Psychological science and education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 1996, no. 1 (1), pp. 5–19 (in Russian). URL: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0961.htm#p96> (accessed 2 July 2025).
18. Rubinshteyn S.L. *Bytiye i soznaniye. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Man and the world]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2003. 508 p. (in Russian).
19. Wood D.J., Bruner J.S., & Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 1976, no. 17, pp. 89–100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
20. Popov L.M., Ustin P.N. Scaffolding – metod aktualizatsii intellektual'no-lichnostnogo potentsiala sub'yekta nauchno-obrazovatel'noy deyatel'nosti [Scaffolding is a method of actualizing the intellectual and personal potential of a subject of scientific and educational activity]. *Ekopsikhologicheskiye issledovaniya: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya* [Ecopsychological research: ecology of childhood and psychology of sustainable development]. 2020, no. 6 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-metod-aktualizatsii-intellektualno-lichnostnogo-potentsiala-subekta-nauchno-obrazovatelnoy-deyatelnosti> (accessed 2 July 2025).
21. Pronenko E.A. Konstrukt “mental'nyye modeli”: yego sushchnost' i ispol'zovaniye v razlichnykh oblastiakh psikhologii [The construction of “mental models”: its essence and use in various fields of psychology]. *Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya – Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 2024, no. 7 (4), p. 92 (in Russian).

Информация об авторе

Зникина Л.С., доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева (ул. Весенняя, 28, Кемерово, Россия, 650000).

E-mail: znikina@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7842-731X; SPIN-код: 7291-9167. Профиль в Scopus: 57194037724.

Information about the author

Znikina L.S., Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Philological Sciences, Professor, T.F. Gorbachev Kuzbass Technical State University (ul. Vesennya, 28, Kemerovo, Russian Federation, 650000).

E-mail: znikina@mail.ru; ORCID ID: 0000-0001-7842-731X; SPIN-code: 7291-9167; Scopus Profile: 57194037724.

Статья поступила в редакцию 03.07.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 03.07.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 378.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-77-87>

Компетентностная модель подготовки кадров для национальных систем здравоохранения: из опыта деятельности Муданьцзянского медицинского университета

Ли Чуньцзян

Муданьцзянский медицинский университет, Муданьцзян, Китайская Народная Республика, paveltgpi@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-2589-4327>

Аннотация

Систематизируется опыт деятельности Муданьцзянского медицинского университета в сфере подготовки кадров для отечественной системы здравоохранения, который может быть использован в образовательной деятельности медицинских вузов других стран, в первую очередь России. Результатом обобщения выступает компетентностная модель подготовки квалифицированных врачей, способных демонстрировать эффективные и инновационные подходы к решению профессиональных задач с учетом специфики современной ситуации. Исследование основывается на результатах анализа существующих сегодня проблем в подготовке врачей для медицинских учреждений северо-восточных, приграничных с Россией, регионов Китая. Отмечаются общие для России и Китая ситуации, наблюдающиеся в работе организаций здравоохранения, связанные с нехваткой кадров в базовых медицинских учреждениях, старением медицинского персонала, низким уровнем профессиональных компетенций. Перечисленные факторы определяют необходимость разработки новых решений. В качестве варианта такого решения предлагается внедрение инновационной модели подготовки выпускника современного медицинского университета, которая реализуется в Муданьцзянском медицинском университете. Модель основывается на интеграции трех типов и трех специализаций в подготовке медицинских кадров: прикладных, инновационных, комплексных типов подготовки и таких направлений специализации обучения, как интеллектуализация, универсальность, адаптация к пожилым пациентам (сокращенно – «трех типов и трех специализаций»). Обосновывается выбор соответствующих педагогических стратегий, тактик и технологий в виде реструктуризации учебных программ, создания интеллектуальных практических платформ и разработки способов и механизмов социальной поддержки профессиональных кадров. Описанная модель интегрирует достижения в сфере технологического обеспечения, внедрения инновационных образовательных технологий, реализации научно-прикладного содержания и социального сопровождения студентов медицинских вузов. Она решает задачу повышения эффективности медицинского обслуживания, в том числе первичной медико-санитарной помощи, в приграничных регионах и оптимизирует работу национальных медицинских служб в соответствии с проводимой государством стратегии «Здоровье Китая». Данная образовательная инициатива и полученный в результате ее внедрения в процесс обучения студентов-медиков опыт может быть рассмотрен в качестве варианта развития российскими медицинскими университетами.

Ключевые слова: модель подготовки медицинских кадров, компетентностная модель выпускника медицинского университета, педагогические технологии в сфере высшего медицинского образования, инновационные подходы в сфере высшего медицинского образования, опыт Китая в подготовке кадров для национальных систем здравоохранения

Для цитирования: Ли Чуньцзян. Компетентностная модель подготовки кадров для национальных систем здравоохранения: из опыта деятельности Муданьцзянского медицинского университета // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 56 (64). С. 77–87. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-77-87>

Original article

A competency-based training model for national healthcare systems: the experience of Mudanjiang Medical University

Li Chunjiang

Mudanjiang Medical University, Mudanjiang, People's Republic of China,
paveltgpu@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0004-2589-4327>

Abstract

The article systematizes the experience of Mudanjiang Medical University in the field of personnel training for the domestic healthcare system, which can be used in the educational activities of medical universities in other countries, primarily Russia. The result of the generalization is a competency-based model for training qualified doctors who are able to demonstrate effective and innovative approaches to solving professional problems, taking into account the specifics of the current situation. The study is based on the results of an analysis of current problems in the training of doctors for medical institutions in the northeastern regions of China bordering Russia. The situations common to Russia and China in the work of medical institutions are noted, related to the shortage of personnel in basic medical institutions, the aging of medical personnel, and the low level of professional competencies. These factors determine the need to develop new solutions. As an option for such a solution, it is proposed to introduce an innovative model of graduate training at a modern medical university, which is being implemented at Mudanjiang Medical University. The model is based on the integration of 3 types and 3 specializations in the training of medical personnel: applied, innovative, complex types of training and such areas of specialization of training as intellectualization, versatility, adaptation to elderly patients (abbreviated as “three types and three specializations”). The article substantiates the choice of appropriate pedagogical strategies, tactics and technologies in the form of restructuring curricula, creating intelligent practical platforms and developing ways and mechanisms of social support for professional personnel. The described model integrates achievements in the field of technological support, the introduction of innovative educational technologies, the implementation of scientific and applied content and social support for students of medical universities. It solves the problem of improving the efficiency of medical care, including primary health care, in border regions and optimizes the work of national medical services, in accordance with the government’s “China’s Health” strategy. This educational initiative and the experience gained as a result of its implementation in the learning process of medical students can be considered as a development option by Russian medical universities.

Keywords: *medical personnel training model, competence model of a graduate of a medical university, pedagogical technologies in the field of higher medical education, innovative approaches in the field of higher medical education, China’s experience in training personnel for national health systems*

For citation: Li Chunjiang. Kompetentnostnaya model’ podgotovki kadrov dlya natsional’nykh sistem zdavookhraneniya: iz opyta deyatel’nosti Mudan’tsyanskogo meditsinskogo universiteta [A competency-based training model for national healthcare systems: the experience of Mudanjiang Medical University]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 77–87. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-75-87>

Сегодня в сфере высшего медицинского образования в большинстве стран мира решаются вопросы, связанные с усилением в профессиональной подготовке компетентного начала, что обусловлено современными требованиями к подготовке медицинских кадров [1–3].

Северо-восточный регион Китая как важная приграничная территория сталкивается с двойным вызовом: демографической трансформацией населения и необходимостью модернизации системы общественного здравоохранения. Географические особенности региона – обширные территории с низкой плотностью населения и суровые климатические условия (долгие холодные зимы) – способствуют росту распространенности хронических заболеваний среди пожилых [4]. При этом базовая медицинская инфраструктура испытывает постоянный дефицит сельских врачей, дисбаланс в их

структуре и утрату профессиональных компетенций [5]. Муданьцзянский медицинский университет, учитывая региональные особенности, разработал модель «трех типов и трех специализаций», создав цепочку подготовки кадров, ориентированную на потребности – перестройку компетенций – модернизацию услуг. Данная модель коррелирует с уже существующими в мировой образовательной практике [6] и определяется характером ситуации с медицинским обслуживанием в стране [7, 8] и мире [9–12]. Это обеспечивает устойчивое развитие сельских медработников, предлагая системные решения для преодоления трудностей с набором, удержанием и оказанием услуг в приграничных зонах. Полученный опыт служит важным ориентиром для формирования кадровых ресурсов первичной медицины в рамках национальной стратегии оживления сельских территорий.

Муданьцзянский медицинский университет как ключевой региональный центр медицинского образования в юго-восточной части провинции Хэйлунцзян неизменно придерживается принципа «укоренения в местности и служения базовым нуждам», чья инновационная модель «трехсторонней направленности» (ориентированности на практику, инновации и комплексность) была удостоена высшей национальной награды в области образовательных достижений. В ответ на вызовы современности университет интегрирует исторический опыт «трехсторонней направленности» с новой моделью «трех типов и трех специализаций», реализуя стратегию «интеграции трех направлений» – внедрение интеллектуальных технологий в учебные среды, укрепление клинических компетенций через универсальную медицину и оптимизацию сервиса для пожилых. Это формирует систему подготовки кадров для приграничных регионов, сочетающую прикладные, инновационные и комплексные навыки. Реформа не только отвечает стратегии «Здоровье Китая», но и решает ключевые проблемы дефицита медицинских ресурсов в северо-восточных приграничных зонах, обеспечивая устойчивую поддержку для возрождения сельских территорий и регионального развития.

Целью статьи является научное обобщение информации об имеющихся сегодня наработках в системе высшего медицинского образования в плане подготовки выпускников, обладающих соответствующими требованиям исторического времени компетенциями. Материалом выступают научные и методические работы исследователей в области современного высшего медицинского образования, а также опыт профессиональной деятельности специалистов Муданьцзянского медицинского университета, реализующих в своей профессиональной деятельности инновационную модель, интегрирующую в своем содержании суть трех типов и трех специализаций в подготовке медицинских кадров: прикладных, инновационных, комплексных типов подготовки и таких направлений специализации обучения, как интеллектуализация, универсальность, адаптация к пожилым пациентам (сокращенно – «трех типов и трех специализаций»).

Учитывая специфические условия северо-восточных приграничных территорий – районов с низкой плотностью населения, длительными холодными зимами и ярко выраженной тенденцией старения населения, Муданьцзянский медицинский университет разработал модель подготовки медицинских кадров «трех типов и трех специализаций». Модель реализует двухмерное сопряжение: с одной стороны, целей по формированию компетенций (прикладные, инновационные, комплексные), с другой – технологических путей (интеллектуализация, универсализация, адаптация к пожилым пациентам). Прикладной аспект фокусируется на развитии практических навыков для работы на базовых медицинских должностях, при этом проблема нехватки оборудования решается за счет внедрения виртуального моделирования и дистанционного обучения; инновационный аспект подчеркивает способность решать сложные задачи в сфере здравоохранения, включая оптимизацию программ управления хроническими заболеваниями и организацию трансграничного медицинского сотрудничества; комплексный аспект предполагает построение междисциплинарной системы знаний «медицина + информационные технологии + менеджмент», что позволяет удовлетворять разнообразные потребности в здравоохранении приграничных регионов. Одновременно с этим для преодоления дефицита ресурсов на базовом уровне используются интеллектуальные технологии,

усиливается компетенция первичной диагностики посредством универсальных учебных программ, а адаптация к потребностям стареющего населения реализуется через специализированные сервисы, что формирует замкнутую экосистему «технологическое обеспечение → повышение квалификации кадров → улучшение качества медицинских услуг».

Учитывая недостаток медицинского оборудования в базовых медицинских учреждениях приграничных регионов, университет разработал виртуальную симуляционную платформу для базового медицинского обслуживания, включающую модули по работе с DR-аппаратурой, имитации сердечно-легочной реанимации и другим направлениям. Например, с использованием высокоточной виртуальной системы имитации пациентов студенты могут многократно тренироваться в процедуре приема пациентов с хроническими заболеваниями, при этом ошибки в операциях корректируются в реальном времени, что повышает эффективность овладения навыками. Это решает проблему разрыва между теоретическим пониманием и практическими умениями студентов. Платформа была рекомендована Министерством просвещения Китая как типичный пример из практики «Искусственный интеллект + высшее образование», реализуя инновации в экспериментальном обучении, объединяющие виртуальные и реальные компоненты. Дистанционная практика компенсирует недостаток ресурсов: совместно с сельскими медпунктами созданы центры дистанционной практики на базе 5G-технологий, где студенты участвуют в обсуждении базовых клинических случаев и наблюдают за хирургическими операциями через облачные платформы. В 2024 г. в рамках данной инициативы было проведено в совокупности 1 200 часов практической подготовки с охватом 37 сельских медпунктов на границе; доля студентов, сдавших экзамен на «отлично» по компетенции первичной диагностики, составила 89 %.

Акцент делается на практике трансграничного медицинского сотрудничества (см. об этом: [13–19]). Университет, опираясь на свою филиальную больницу «Красный флаг», организует совместные медицинские миссии с Россией в приграничных районах Суйфэня и Дуннинга, включая благотворительные консультации по китайской медицине и реабилитации. В контексте управления хроническими заболеваниями и профилактики трансграничных инфекционных заболеваний студенты развивают навыки межкультурной диагностики и решения сложных медицинских проблем. Конкретно, университет использует трансграничную телемедицинскую образовательную платформу для совместных с Дальневосточным государственным медицинским университетом России семинаров по клиническим случаям и организует участие студентов в совместных клиниках по управлению хроническими заболеваниями Китая и России. Одновременно запущены инновационные проекты в сфере управления хроническими заболеваниями, которые успешно апробируют модель, сочетающую технологические инновации и культурную адаптацию [20].

Перестроена система учебных программ по принципу «медицина + X». Университет внедряет междисциплинарные курсы, объединяющие медицину с информационными технологиями и менеджментом, которые составляют 30 % от общего количества кредитов специальности. Например, в программу обучения по семейной медицине добавлены модули по анализу больших медицинских данных и политике в сфере первичной медицины. В направление «Медицинская визуализация» введена специализация «Интеллектуальная инженерия медицинских изображений», готовящая специалистов, владеющих как техникой диагностики по изображениям, так и навыками эксплуатации медицинского оборудования.

Для дальнейшего укрепления основ подготовки медицинских кадров на первичном уровне и повышения качества услуг врачей семейной медицины внедрена модель сегментированного практического обучения семейной медицине по схеме «3 + 2 + 1». Иными словами, три семестра вузовского образования предусматривают изучение ключевых теорий семейной медицины с параллельным проведением стандартизированного обучения базовым диагностическим навыкам, техникам общения с пациентами и другим дисциплинам, что позволяет сформировать системный каркас

медицинских знаний и заложить теоретическую основу для последующей практики; два семестра стажировки в районных больницах фокусируются на развитии клинических навыков диагностики и лечения распространенных и массово встречающихся заболеваний по модели «руководство опытными врачами + практическое участие», в ходе которой изучаются навыки дифференциальной диагностики, рационального применения лекарств, неотложной помощи, а также знакомятся с процедурами работы медицинских учреждений второго уровня. Первый семестр практики в сельских медицинских пунктах предполагает погружение в условия первичного медико-санитарного обслуживания, где основное внимание уделяется тренировке навыков лечения распространенных заболеваний на местах, долгосрочного управления хроническими болезнями (например, гипертонией, диабетом), оказания услуг общественного здравоохранения, таких как пропаганда здорового образа жизни, помощь в проведении вакцинации и пр. Одновременно формируются способы коммуникации и сервисное мышление, адаптированные к потребностям сельского населения, что обеспечивает связь компетенций «теория – клиника – первичный уровень».

Кроме того, для медицинских работников, работающих на первичном уровне (врачей сельских больниц, фельдшеров и медсестер в селе), одновременно проводится переподготовка врачей семейной медицины, в программы которой интегрируются ключевые требования компетенций модели «3 + 2 + 1» (например, сокращение периода теоретического обучения в вузе, усиление модулей клинической и первичной практики). По сравнению с традиционной моделью подготовки, которая основывается на преимуществе теории над практикой и «разобщает вузы с первичным уровнем», данная модель лучше соответствует потребностям сельского медицинского обслуживания, сокращает период адаптации к работе. Описываемая модель соответствует концепции подготовки врачей семейной медицины с опорой на идею объединения профилактики и лечения, что позволяет значительно повысить способность специалистов адаптироваться к работе на первичном уровне, клинические практические навыки и компетенции в сфере общественного здравоохранения. При этом более эффективно направлять на первичный уровень практических специалистов по семейной медицине, которые умеют лечить, управлять и остаются работать.

Для дальнейшего углубления механизма кооперации медицины и образования, преодоления сложных медицинских вызовов через трансграничное сотрудничество и выращивания инновационных способностей специалистов университет, используя принадлежащую ему больницу «Красный флаг» в качестве ключевой платформы, построил систему трансграничного медицинского сотрудничества с Россией по схеме «практические сценарии + развитие компетенций + расширение сервисов».

С одной стороны, для удовлетворения ключевых медицинских потребностей в приграничных районах создаются практические платформы. Опираясь на географические преимущества пограничных портовых городов Суйфэньхэ и Дуннин, университет совместно с российскими медицинскими учреждениями создал «трансграничные рабочие станции медицинского сотрудничества», на которых фокусируются три основных направления: бесплатные консультации по китайской медицине и реабилитации, совместное управление хроническими заболеваниями, совместная профилактика и контроль трансграничных инфекций. В сферу китайской медицинской реабилитации внедряются российские концепции реабилитационной физиотерапии для разработки «интегрированных китайско-российских программ реабилитации и оздоровления». В управлении хроническими заболеваниями для постоянно проживающих на трансграничной территории китайцев и россиян создаются «двуязычные медицинские карты», а через модель «онлайн-наблюдение + офлайн-повторные приемы» решаются проблемы прерывания наблюдения за хроническими больными и несвоевременного продолжения лечения при пересечении границы. В сфере профилактики инфекций совместно с российскими центрами по контролю и профилактике заболеваний (ЦКПЗ) и пограничными больницами создаются трансграничные пункты мониторинга инфекций, формируя механизм

профилактики и контроля с взаимным обменом информацией, обменом ресурсами и совместными действиями.

С другой стороны, через практические сценарии усиливается развитие инновационных компетенций специалистов. Применяется модель «обучения под руководством двойных наставников (китайских клинических специалистов и российских наставников по межкультурной медицине) + проектного обучения», благодаря чему студенты, участвующие в сотрудничестве, глубоко погружаются в процесс трансграничной медицинской работы: при управлении хроническими заболеваниями они занимаются обработкой и анализом трансграничных данных о здоровье, исследуют «модели раннего предупреждения рисков трансграничных хронических заболеваний»; в работе по профилактике инфекций они участвуют в составлении отчетов о трансграничных случаях болезней, совместно с российскими медиками разрабатывают многоязычные памятки по профилактике и контролю, повышая навыки межкультурной медицинской коммуникации и инновационного проектирования решений. Кроме того, в ответ на проблемы, выявленные в ходе сотрудничества (несогласованность процедур трансграничной медицинской помощи и нехватка двуязычных медицинских ресурсов), студентов побуждают формировать инновационные команды для проведения исследований по вопросам стандартизации китайской медицинской помощи в пограничных портах и создание двуязычного терминологического банка для трансграничной медицины Китая и России.

В то же время услуги распространяются на этап «после диагностики и лечения», что позволяет усовершенствовать полный цикл обработки «диагностика + просвещение + последующее наблюдение». На местах бесплатных консультаций одновременно распространяются двуязычные (китайско-русские) брошюры по медицинскому просвещению, содержащие информацию о профилактике хронических заболеваний, китайской медицине и оздоровлении, инструкции по процедурам трансграничного обращения за медицинской помощью и другие сведения, что ориентировано на обслуживание китайских и российских жителей и повышение процента приверженности к последующему наблюдению.

Благодаря этой модели сотрудничества не только эффективно решаются такие проблемы, как фрагментарность трансграничных медицинских услуг в приграничных районах и низкая эффективность обработки сложных медицинских случаев. Студенты развивают инновационное мышление через межкультурную коммуникацию, междисциплинарное сотрудничество и решение сложных проблем, что позволяет превратить практику трансграничной медицины в живой урок по развитию инновационных компетенций, а также формирует резерв комплексных медицинских кадров для трансграничного сотрудничества в приграничных районах нашей страны, обладающих клиническими навыками, межкультурной грамотностью и инновационным мышлением.

С учетом потребностей в повышении компетенций кадров на окраинах формируются практические пути подготовки по модели «три типа, три направления». Медицинский университет в Муданьцзяне, исходя из недостатков в компетенциях кадров первичного медицинского обслуживания на северо-восточных окраинах (низкая эффективность диагностики и лечения, неполное освоение компетенций семейной медицины, недостаточная подготовка к работе с пожилыми пациентами), опираясь на зрелую модель подготовки с тремя ориентирами, через три технологических направления – интеллектуализацию, семейно-медицинскую ориентацию, адаптацию к потребностям пожилых – точно соотносит цели развития прикладных, инновационных, комплексных компетенций, устраняет ключевые недостатки в компетенциях кадров и достигает инновационного прорыва в подготовке медицинских специалистов для окраинных районов.

Интеллектуализация с использованием искусственного интеллекта для расширения возможностей предполагает одновременное развитие прикладных и инновационных компетенций. Для решения проблем недостатка оборудования и несвоевременной диагностики и часто непрофессионального лечения в медицинских учреждениях первичного уровня на окраинах университет, опираясь

на принадлежащую ему больницу «Красный флаг», самостоятельно разработал инструмент – интеллектуального ассистента для медицинской помощи на основе искусственного интеллекта. Бот-помощник, с одной стороны, сосредоточен на развитии прикладных компетенций. Специалисты овладевают практическими навыками работы с интеллектуальными инструментами в условиях первичного уровня, а благодаря интегрированным в систему функциям (таким как интеллектуальный анализ лабораторных отчетов, оптимизация групп DRG) через практические тренировки быстро применяют технологии для сокращения времени диагностики. С другой стороны, усиливается тренировка инновационных компетенций: студентов побуждают исследовать способы внедрения систем поддержки клинических решений во всех сценариях, развивая инновационное мышление через интеграцию технологий и решение проблем. Этот процесс не только компенсирует технологическую отсталость в первичном медицинском обслуживании на окраинах, но и позволяет специалистам обладать как навыками применения интеллектуальных инструментов, так и инновационным мышлением. Реструктуризация семейно-медицинской практики позволяет формировать комплексные и прикладные компетенции. На окраинах, где расстояния между населенными пунктами велики, а плотность населения низкая, врачам первичного уровня необходимо выполнять множество функций, связанных с диагностикой и лечением, профилактикой, реабилитацией и уходом, университет в ранние сроки запустил пилотные программы по подготовке специалистов по семейной медицине. Это решение способствует развитию комплексных компетенций через интеграцию междисциплинарных курсов: специалисты овладевают разнообразными знаниями в области диагностики и лечения, профилактики, управления здоровьем и соответствуют потребностям первичного уровня в комплексном обслуживании. Помимо этого, у специалистов совершенствуются прикладные компетенции. Опираясь на программу обучения клинической медицине, сертифицированную министерством образования, и сочетая с тренировками (имитационная диагностика, практика на должностях в первичном звене), гарантируется, что специалисты переводят знания в практические навыки. В качестве результата наблюдается ситуация, когда доля выпущенных специалистов, сдавших экзамен на лицензию врача, выше среднего по стране, и они могут сразу приступать к работе на первичном уровне. Включение направлений «Уход за пожилыми» и «Общественный уход» дополнительно расширяет границы комплексных компетенций, соответствующих потребностям окраинных районов в условиях старения населения.

Инновации в модели адаптации к потребностям пожилых людей направлены на усиление инновационных и прикладных компетенций. Для решения проблем рассеянного проживания пожилых людей на окраинах и сложности управления их хроническими заболеваниями университет разработал инновационную модель обслуживания с акцентом на «адаптацию к потребностям пожилых». В части развития инновационных компетенций специалистов побуждают участвовать в создании трехуровневой (больница – община – дом) сети управления здоровьем, разрабатывая процессы обслуживания, включающие «индивидуальные планы лечения + регулярные визиты для наблюдения». Это помогает им развивать инновационное мышление в обслуживании через разработку планов и управление сетью. В части развития прикладных компетенций через практики (недели пропаганды здоровья пожилых, систему регулярных консультаций) специалисты овладевают практическими навыками (визиты на дом к пациентам, удаленный мониторинг здоровья, пропаганда здорового образа жизни среди пожилых), что позволяет точно адаптироваться к особенностям пожилых на окраинах (трудности с передвижением, недостаток знаний о здоровье) и реально преобразовывает концепцию адаптированного обслуживания пожилых в практические навыки, необходимые для работы на первичном уровне.

Благодаря реформе модели подготовки «три типа, три направления» медицинский университет в Муданьцзяне сформировал в сфере обеспечения кадрами первичного медицинского обслуживания на окраинах реализуемую и проверяемую программу «Муданьцзянь», достигнув трех ключевых прорывов.

На уровне удержания кадров, учитывая острую проблему большого дефицита медицинских ресурсов и высокой текучести кадров в окружающих районах северо-востока, университет целенаправленно и тесно соотносит подготовку с потребностями должностей на первичном уровне, интегрируя в учебный процесс диагностику и лечение распространенных заболеваний в округах, услуги общественного здравоохранения на первичном уровне и другие направления, что значительно повысило адаптацию выпускников к должностям в первичном секторе здравоохранения. Доля выпускников, отправившихся на работу на первичный уровень по направленной подготовке, существенно выше, чем студентов, обучающихся по нецелевым программам, что эффективно решает проблему притягивания, но не удержания кадров для первичного медицинского обслуживания на окраинах.

В части повышения качества услуг, ориентируясь на ключевые требования семейно-медицинской ориентации и адаптации к потребностям пожилых, через практические занятия (тренировки по имитационной диагностике, практика на должностях в медицинских учреждениях первичного уровня) компетенция врачей семейной медицины в первичной диагностике хронических заболеваний, широко распространенных среди пожилых на окраинах (таких как гипертония, диабет), значительно повысилась, а процент самостоятельной диагностики и лечения распространенных и массово встречающихся заболеваний заметно увеличился; одновременно оптимизированные программы управления хроническими заболеваниями, combined с применением интеллектуальных устройств для мониторинга здоровья, позволили реализовать динамическое отслеживание данных о здоровье пациентов и индивидуальное вмешательство, что не только снизило процент повторных визитов, но и способствовало повышению доли нормализованного управления хроническими заболеваниями в окружающих районах, облегчив нагрузку на медицинские учреждения первичного уровня.

В плане регионального влияния, исходя из потребностей в трансграничной медицинской помощи на северо-восточных окраинах, университет, используя интеллектуализацию в качестве связующего звена, совместно с медицинскими учреждениями пограничных районов Китая и России создал платформу трансграничного медицинского сотрудничества через механизмы телемедицинских консультаций, обмена трансграничными медицинскими картами и другие инструменты, распространив сотрудничество на сельские районы вдоль границы двух стран для обслуживания пациентов-россиян. При этом увеличилась доля услуг по диагностике и лечению хронических заболеваний пожилых, профилактике и лечению распространенных зимних респираторных заболеваний, что не только воплотило концепцию адаптации к потребностям пожилых, но и предоставило кадровые и технологические ресурсы для совместного развития медицины в пограничных районах.

Муданьцзянский медицинский университет, опираясь на модель подготовки кадров «три типа, три направления», не только продолжает традицию модели «трех ориентиров» – «пустить корни в плодородной почве, служить первичному уровню», но и осуществляет переход от направленной доставки кадров к качественному усилению первичного звена здравоохранения. Данная модель формирует экосистему подготовки кадров через координацию по двум осям: с одной стороны, она ориентируется на цели развития прикладных, инновационных, комплексных компетенций, адаптируясь к практическим задачам первичного уровня и сложным вызовам в сфере здравоохранения; с другой стороны, она преодолевает недостатки ресурсов за счет интеллектуализации, семейно-медицинской ориентации, адаптации к потребностям пожилых, используя виртуальную симуляцию, ботов-ассистентов, шестикомпонентные тренировочные программы и другие инструменты, формируя замкнутый цикл «технологическое вождение – повышение компетенций – улучшение качества услуг». Более того, эта модель отражает роль высших учебных заведений в реализации государственных стратегий: это воплощение концепции «Здоровый Китай» на окраинах, медицинская поддержка «Развитие деревни» и практика образовательного усиления регионов в рамках «Полного возрождения Северо-Востока», – она предоставляет реализуемую программу «Муданьцзянь» для аналогичных приграничных районов.

В будущем углубление модели «три типа, три направления» будет способствовать переходу первичного медицинского обслуживания на окраинах от пассивного реагирования к активному обслуживанию, а логика «технологического вождения + кооперативного обучения» станет примером для использования в депрессивных регионах. Благодаря ценности «один университет обслуживает один регион, одна модель приносит пользу населению», она внедрит устойчивую динамику в улучшение здоровья населения окраин и высококачественное развитие регионов.

Список источников

1. Конопля А.И. Компетентностная модель подготовки специалиста-медика // Высшее образование в России. 2010. № 1. С. 98–101.
2. Неволina В.В., Белоновская И.Д. Концептуальная модель профессионального саморазвития студента медицинского вуза. М.: Перо, 2019. 236 с.
3. Амиров А.Ф., Мурзагалина Л.В. Профессиональная социализация будущих врачей в медицинском университете. Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2010. 268 с.
4. Лю Ж. Современная ситуация с пожилым населением в Китае: анализ с точки зрения культуры, образования и экономики // Молодой ученый. 2025. № 31 (582). С. 109–114.
5. Плутницкий А.Н., Загоруйченко А.А. Анализ кадровых ресурсов в повышении доступности и качества медицинской помощи в сельской местности // Менеджмент качества в сфере здравоохранения и социального развития. 2012. № 3. С. 40–43.
6. Денисова Р.Р., Лю Х. Модели подготовки медицинских работников в Китае // Социальная безопасность и социальная защита населения в современных условиях: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. А.М. Бадонов. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023. С. 72–75.
7. Мусалитина Е.А., Ахметова А.В., Бобышев С.В. Современная система превентивной медицины в Китае (на примере провинции Хэйлунцзян) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2022. Т. 19, № 1. С. 204–210.
8. Хуан Ц. Актуальные проблемы и перспективы развития здравоохранения в КНР // Наука нового времени: сохраняя прошлое – создаем будущее: сб. науч. тр. СПб.: Культ-информ-пресс, 2017. С. 399–404.
9. Карпова О.Б., Загоруйченко А.А. Актуальные вопросы кадрового обеспечения в здравоохранении в России и в мире // Здравоохранение Российской Федерации. 2022. Т. 66, № 3. С. 181–187.
10. Слепцова Е.В., Гапеева В.О. Современные проблемы кадровой политики в сфере здравоохранения // Экономика и бизнес: теория и практика. 2018. № 5-2. С. 64–67.
11. Омеляновский В.В., Безденежных Т.П., Алхасов Т.Г., Лукьянцева Д.В. Международный опыт планирования кадровых ресурсов здравоохранения // Медицинские технологии. Оценка и выбор. 2019. № 3. С. 32–45. doi: 10.31556/2219-0678.2019.37.3.032-045
12. Песенникова Е.В., Перхов В.И. Направления развития медицины и здравоохранения в постпандемическом мире // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. 2020. № 4. С. 535–551.
13. Тихонова Н.К., Калинина А.Р. Здравоохранение Китая и России. Общность, различия и сотрудничество // Медицина и организация здравоохранения. 2023. Т. 8, № 2. С. 26–36. doi: 10.56871/МНСО.2023.70.59.003
14. Гордиенко Е.Н. Из опыта международного сотрудничества в сфере медицинского образования – 30 лет спустя // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 77-2. С. 18–21.
15. Аминов И.И., Дедюхин К.Г. Сотрудничество Китая и России в сфере медицинского образования в контексте обновления глобального права // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Серия 2: Юридические науки. 2025. № 1 (45). С. 91–101.
16. Болбачан О.А., Ибраимова Д.Д., Кузнецов М.Ю., Ананченкова П.И., Тонконог В.В. Экспорт медицинского образования на мировом рынке образовательных услуг // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2024. Т. 32, № S2. С. 1068–1071.
17. Матющенко В.С., Дыфорт А.В. Сотрудничество России и Китая в сфере здравоохранения на приграничной территории // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы VIII Международной научно-практической конференции / отв. ред. Д.В. Буяров, Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2018. С. 561–564.

18. Цзян Ч. Освещение в СМИ китайско-российского сотрудничества в области здравоохранения // Глобальный научный потенциал. 2024. № 3 (156). С. 261–264.
19. Гуань Г., Дай В. Роль великих держав в региональных интеграционных процессах: на примере России и Китая в Евразии // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2020. № 5. С. 85–96. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-velikih-derzhav-v-regionalnyh-integratsionnyh-protsessah-na-primere-rossii-i-kitaya-v-evrazii?ysclid=mfdybnxsrds9905647> (дата обращения: 07.09.2025).
20. Бухарина Т.Л. Внедрение инновационных технологий в педагогический процесс медицинского вуза // Врач. 2011. № 10. С. 71–73.

References

1. Konoplya A.I. Kompetentnostnaya model' podgotovki spetsialista-medika [Competence model of training a medical specialist]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2010, no. 1, pp. 98–101 (in Russian).
2. Nevolina V.V., Belonovskaya I.D. *Kontseptual'naya model' professional'nogo samorazvitiya studenta meditsinskogo vuza* [Conceptual model of professional self-development of a medical student]. Moscow, Pero Publ., 2019. 236 p. (in Russian).
3. Amirov A.F., Murzagalina L.V. *Professional'naya sotsializatsiya budushchikh vrachey v meditsinskom universitete* [Professional socialization of future doctors at the medical university]. Ufa, RIO RUNMTS MO RB Publ., 2010. 268 p. (in Russian).
4. Lyu Zh. Sovremennaya situatsiya s pozhilym naseleniyem v Kitaye: analiz s tochki zreniya kul'tury, obrazovaniya i ekonomiki [The Current Situation with the Elderly Population in China: Analysis from the Perspectives of Culture, Education, and Economy]. *Molodoy uchyonyy – Young Scientist*, 2025, no. 31 (582), pp. 109–114 (in Russian).
5. Plutnitskiy A.N., Zagoruychenko A.A. Analiz kadrovyykh resursov v povyshenii dostupnosti i kachestva meditsinskoy pomoshchi v sel'skoy mestnosti [Analysis of human resources in improving the availability and quality of medical care in rural areas]. *Menedzhment kachestva v sfere zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya – Quality management in health care and social development*, 2012, no. 3, pp. 40–43 (in Russian).
6. Denisova R.R., Lyu Kh. Modeli podgotovki meditsinskikh rabotnikov v Kitaye [Models of training medical workers in China]. *Sotsial'naya bezopasnost' i sotsial'naya zashchita naseleniya v sovremennykh usloviyakh. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Social security and social protection of the population in modern conditions. Proceedings of the international scientific and practical conference. Ed. A.M. Badonov]. Ulan-Ude, BSU named after Dorzhi Banzarov Publ., 2023. Pp. 72–75 (in Russian).
7. Musalitina Ye.A., Akhmetova A.V., Bobyshev S.V. Sovremennaya sistema preventivnoy meditsiny v Kitaye (na primere provintsii Kheyluntszyan) [Modern system of preventive medicine in China (on the example of Heilongjiang Province)]. *Sotsial'nyye i gumanitarnyye nauki na Dal'nem Vostoke – Social and Humanitarian Sciences in the Far East*, 2022, vol. 19, no. 1, pp. 204–210 (in Russian).
8. Khuan Ts. Aktual'nyye problemy i perspektivy razvitiya zdravookhraneniya v KNR [Current issues and prospects for the development of healthcare in the KNR]. *Nauka novogo vremeni: sokhranyaya proshloye – sozdayom budushcheye: sbornik nauchnykh trudov* [Science of the new era: preserving the past – creating the future: collection of scientific papers]. Saint Petersburg, Kul't-inform-press Publ., 2017. Pp. 399–404 (in Russian).
9. Karpova O.B., Zagoruychenko A.A. Aktual'nyye voprosy kadrovogo obespecheniya v zdravookhranении v Rossii i v mire [Current issues of personnel provision in healthcare in Russia and in the world]. *Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii – Healthcare of the Russian Federation*, 2022, vol. 66, no. 3, pp. 181–187 (in Russian).
10. Sleptsova Ye.V., Gapeyeva V.O. Sovremennyye problemy kadrovoy politiki v sfere zdravookhraneniya [Modern problems of personnel policy in the field of healthcare]. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika – Economy and business: theory and practice*, 2018, no. 5-2, pp. 64–67 (in Russian).
11. Omel'yanovskiy V.V., Bezdenezhnykh T.P., Alkhasov T.G., Luk'yantseva D.V. Mezhdunarodnyy opyt planirovaniya kadrovyykh resursov zdravookhraneniya [International experience in planning human resources for healthcare]. *Meditsinskiye tekhnologii. Otsenka i vybor – Medical technologies. Assessment and selection*, 2019, no. 3, pp. 32–45 (in Russian). DOI: 10.31556/2219-0678.2019.37.3.032-045
12. Pesennikova Ye.V., Perkhov V.I. Napravleniya razvitiya meditsiny i zdravookhraneniya v postpandemicheskom mire [Directions for the Development of Medicine and Healthcare in the Post-Pandemic World]. *Sovremennyye*

problemy zdravookhraneniya i meditsinskoy statistiki – Modern Problems of Healthcare and Medical Statistics, 2020, no. 4, pp. 535–551 (in Russian).

13. Tikhonova N.K., Kalinina A.R. Zdravookhraneniye Kitaya i Rossii. Obshchnost', razlichiya i sotrudnichestvo [Healthcare in China and Russia. Commonalities, Differences, and Cooperation]. *Meditsina i organizatsiya zdravookhraneniya – Medicine and Healthcare Organization*, 2023, vol. 8, no. 2, pp. 26–36 (in Russian). DOI: 10.56871/MHCO.2023.70.59.003
14. Gordiyenko Ye. N. Iz opyta mezhdunarodnogo sotrudnichestva v sfere meditsinskogo obrazovaniya – 30 let spustya [From the experience of international cooperation in the field of medical education – 30 years later]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in the development of science and education*, 2021, no. 77-2, pp. 18–21 (in Russian).
15. Aminov I.I., Dedyukhin K.G. Sotrudnichestvo Kitaya i Rossii v sfere meditsinskogo obrazovaniya v kontekste obnoveniya global'nogo prava [Cooperation between China and Russia in the Field of Medical Education in the Context of Updating Global Law]. *Vestnik Moskovskogo universiteta im. S.Yu. Vitte. Seriya 2: Yuridicheskiye nauki – Bulletin of the Moscow University named after S.Yu. Witte. Series 2: Legal Sciences*, 2025, no. 1 (45), pp. 91–101 (in Russian).
16. Bolbachan O.A., Ibraimova D.D., Kuznetsov M.Yu., Ananchenkova P.I., Tonkonog V.V. Eksport meditsinskogo obrazovaniya na mirovom rynke obrazovatel'nykh uslug [Export of medical education in the world market of educational services]. *Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny – Problems of social hygiene, health care and history of medicine*, 2024, vol. 32, no. S2, pp. 1068–1071 (in Russian).
17. Matyushchenko V.S., Dyfort A.V. Sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v sfere zdravookhraneniya na prigranichnoy territorii [Cooperation between Russia and China in the field of healthcare in the border area]. *Rossiya i Kitay: istoriya i perspektivy sotrudnichestva. Materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Russia and China: history and prospects of cooperation. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Ed. D.V. Buyarov, D.V. Kuznetsov. BSPU Publ., 2018. Pp. 561–564 (in Russian).
18. Tszyan Ch. Osveshcheniye v SMI kitaysko-rossiyskogo sotrudnichestva v oblasti zdravookhraneniya [Media Coverage of Chinese-Russian Healthcare Cooperation]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global Scientific Potential*, 2024, no. 3 (156), pp. 261–264 (in Russian).
19. Guan' G., Day V. Rol' velikikh derzhav v regional'nykh integratsionnykh protsessakh: na primere Rossii i Kitaya v Yevrazii [The Role of Great Powers in Regional Integration Processes: The Case of Russia and China in Eurasia]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 12: Politicheskkiye nauki – Bulletin of Moscow University. Series 12: Political Sciences*, 2020, no. 5, pp. 85–96 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-velikih-derzhav-v-regionalnyh-integratsionnyh-protsessah-na-primere-rossii-i-kitaya-v-evrazii?ysclid=mfdybnxsrd59905647> (accessed 7 September 2025).
20. Bukharina T.L. Vnedreniye innovatsionnykh tekhnologiy v pedagogicheskiy protsess meditsinskogo vuza [Implementation of innovative technologies in the pedagogical process of a medical university]. *Vrach – The Doctor*, 2011, no. 10, pp. 71–73 (in Russian).

Информация об авторе

Ли Чунцзян, доктор естественных наук, профессор, ректор, Муданьцзянский медицинский университет (ул. Тунсян, 3, Муданьцзян, Китай, 157041).

E-mail: paveltgpu@yandex.ru; ORCID ID: 0009-0004-2589-4327.

Information about the author

Li Chunjiang, Doctor of Natural Sciences, Professor, Rector, Mudanjiang Medical University (3 Tongxiang Road, Mudanjiang, People's Republic of China, 157041).

E-mail: paveltgpu@yandex.ru; ORCID ID: 0009-0004-2589-4327.

Статья поступила в редакцию 08.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 08.09.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 37.082

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-88-101>

Работа с управленческим кадровым резервом системы образования региона: проектирование изменений

Лариса Германовна Смышляева^{1, 2, 3}, Ольга Рамазановна Нерадовская^{4, 5},
Наталья Александровна Киселева⁶, Михаил Григорьевич Минин⁷

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия

^{2, 4} Томский областной институт повышения квалификации работников образования,
Томск, Россия

³ Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

⁵ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

⁶ Администрация Томской области, Томск, Россия

⁷ Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

^{1, 2, 3} laris.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>

^{4, 5} neradovskayaor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8400-9648>

⁶ nkiseleva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7139-0665>

⁷ minin@tpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5848-9080>

Аннотация

Обозначены актуальные задачи развития общего образования с позиций новой национальной стратегии и региональных практик, выявленные на основе метода теоретического анализа и изучения действующих нормативно-правовых документов федерального уровня. Показаны современные особенности работы с управленческими кадровыми резервами системы образования на региональном уровне, включая аспекты их формирования с учетом личностно-профессиональных характеристик претендентов. Актуализирована важность поиска новых эффективных подходов к развитию управленческого кадрового потенциала региональных систем образования, что обусловлено требованиями их трансформационных преобразований в новых социокультурных условиях. Задана андрагогическая фокусировка при решении задач анализа состояния действующих подходов к работе с управленческими кадровыми резервами системы образования регионов и задач проектирования необходимых изменений в них. Приведены данные изучения опыта Томской области в данном направлении по развитию кадрового потенциала региональной системы образования. Представлены результаты эмпирического исследования (в период 2024–2025 гг. на базе Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования), отражающие понимание характера необходимых изменений в работе с рассматриваемой группой управленческого резерва. Предложены обоснованные способы и средства осуществления таких изменений, актуализирующие интеграционные процессы, акселерацию карьерных смыслов, индивидуальное образовательное сопровождение резервистов, включая наставничество. Данные исследования получены на региональном эмпирическом материале посредством использования методов опроса, фокус-группы и экспертного метода. Практическая значимость материалов исследования состоит в возможности их использования для развития региональных практик работы с управленческими кадровыми резервами системы образования посредством проектирования изменений, нацеленных на повышение эффективности этой работы. Сформулированы конкретные предложения, важные для совершенствования кадровой политики в системе общего образования региона и страны по части работы с управленческими кадровыми резервами.

Ключевые слова: система образования региона, кадровая политика, кадровый потенциал, управленческий кадровый резерв, андрагогические принципы, работа с управленческим кадровым резервом, интеграционные процессы

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы прикладного характера по государственному заданию ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (12.7-2025-1 Система формирования и развития управленческого кадрового резерва системы образования).

Для цитирования: Смышляева Л.Г., Нерадовская О.Р., Киселева Н.А., Минин М.Г. Работа с управленческим кадровым резервом системы образования региона: проектирование изменений // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 88–101. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-88-101>

Original article

Working with the regional education system's management personnel reserve: designing changes

Larisa G. Smyshlyayeva^{1, 2, 3}, Olga R. Neradovskaya^{4, 5}, Nataliia A. Kiseleva⁶, Michael G. Minin⁷

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

^{2, 4} Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers, Tomsk, Russian Federation

³ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

⁵ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

⁶ Administration of the Tomsk Region, Tomsk, Russian Federation

⁷ National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

^{1, 2, 3} laris.s@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5323-7293>

^{4, 5} neradovskayaor@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8400-9648>

⁶ nkiseleva@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7139-0665>

⁷ minin@tpu.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5848-9080>

Abstract

The article outlines the current challenges of developing general education from the perspective of the new national strategy and regional practices, which have been identified based on the method of theoretical analysis and the study of existing federal legal documents. The article also highlights the current features of working with management personnel reserves in the education system at the regional level, including aspects of their formation based on the personal and professional characteristics of applicants. The article emphasizes the importance of finding new effective approaches to developing the management personnel potential of regional education systems, which is crucial for their transformational changes in the new sociocultural environment. The article sets an andragogical focus on analyzing the current approaches to working with management personnel reserves in the regional education system and designing the necessary changes. The results of an empirical study (conducted in the period 2024–2025 at the Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers) are presented, reflecting an understanding of the nature of the necessary changes in working with the considered group of management reserves. Reasoned ways and means of implementing such changes are proposed, which actualize integration processes, accelerate career meanings, and provide individual educational support for reservists, including mentoring. The research data were obtained from regional empirical material using survey methods, focus groups, and expert methods. The practical significance of the research materials lies in the possibility of using them to develop regional practices for working with management personnel reserves in the education system through the design of changes aimed at improving the efficiency of this work. The article formulates specific proposals that are important for improving the personnel policy in the general education system of the region and the country in terms of working with management personnel reserves.

Keywords: *regional education system, personnel policy, human resources, management personnel reserve, andragogical principles, working with the management personnel reserve, integration processes*

Acknowledgements. The article was prepared as part of the implementation of applied research work under the state assignment of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.

For citation: Smyshlyayeva L.G., Neradovskaya O.R., Kiseleva N.A., Minin M.G. Rabota s upravlencheskim kadrovym rezervom sistemy obrazovaniya regiona: proyektirovaniye izmeneniy [Working with the regional education system's management personnel reserve: designing changes]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 88–101. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-88-101>

Отечественное образование в настоящее время переживает этап активной трансформации, реагируя на огромное количество вызовов и изменений, рождаемых современным миром. Это связано с существенными преобразованиями реальности и ее новыми социокультурными контекстами (тотальная цифровизация, искусственный интеллект, широкая вариативность способов организации коммуникации и др.), что отражается в геополитике, экономике, архитектуре рынка труда и общественной жизни [1, 2].

Идентификационными признаками трансформации в системе образования (в том числе и на уровне региона), в отличие от других видов изменений, являются рождение и формализация новых норм его деятельности по всем базовым процессам (на уровне деятельности образовательных организаций), системообразующим среди которых является собственно образовательный [3–6]. Такая новая нормальность проявляется в следующем: 1) изменение содержания образования, что будет отражаться в новых типах образовательных результатов, новых типах образовательных программ – изменения контента, дизайна, технологической обеспеченности, способов оценивания результативности; 2) изменения характеристик субъектной активности представителей образовательных сообществ, выражающиеся в возникновении новых типов деятельности и способов ее реализации, вследствие появления образовательных новых целей/представлений и средств; 3) изменения организационной структуры образовательных организаций: появление новых типов структур и связей, расширение и обогащение институциональных отношений с другими организациями, формирование вокруг образовательной организации новых неформальных организованностей/сообществ; 4) изменения в сфере коммуникаций – новые форматы кооперации, новые способы и средства осуществления коммуникации и управления ею, все это определяет рождение изменений в академической, организационной и корпоративной культурах.

Базовые социокультурные и социально-экономические контексты обуславливают актуальность трансформационных изменений в системе непрерывной подготовки кадров для системы образования в региональном измерении: новые геополитические условия международных взаимоотношений; современные стратегические приоритеты России (новый пакет национальных проектов, три из которых связаны с образованием – «Молодежь и дети», «Кадры», «Семья») с ключевыми установками на мировоззренческий и технологический суверенитет [7]; новая стратегия развития образования в Российской Федерации до 2036 г. [8]. Анализ специальной литературы и мнений авторитетных экспертов позволяет обозначить те аспекты образовательной реальности, где проявляются трансформационные преобразования на региональном уровне [9, 10].

1. Практика интеграционных процессов и кооперации в региональных экосистемах образования (общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование, рынок труда).

2. Профессиональная идентичность кадров системы образования и ее кадровая политика (компетенции, квалификации, личностные профили педагогов и управленческих кадров; принципы и способы управления личностно-профессиональным развитием кадрового потенциала системы образования).

3. Карьеропостроение в образовании (альтернативные сценарии педагогической карьеры, включая вовлечение в сферу педагогического труда выпускников непедagogических направлений подготовки, включая педагогическую магистратуру и профессиональную переподготовку педагогической направленности).

4. Взаимодействие региональных институтов развития образования с университетскими сообществами в направлении инноваций и научно-педагогических исследований (обмен опытом и создание обновленного видения целей и способов кооперации для развития механизмов внутрирегионального и межрегионального в направлении инноваций и научно-педагогических исследований). Трансформация опыта взаимодействия региональных институтов развития образования с университетскими сообществами связана с решением задачи обновления механизмов непрерывного трансфера нового научно-педагогического знания в образовательные программы высшего и дополнительного профессионального образования для педагогических и управленческих кадров.

Новые организационные и технологические решения (алгоритмы, способы, инструменты) обеспечения качества общего образования (включая аспекты воспитания и социализации) в следующих линиях образовательной деятельности: методики обучения школьным предметам (в доминанте – предметы естественно-научного цикла); профориентация и карьеропостроение: дети, молодежь, взрослые, нацеленные на изменение карьерных стратегий (в том числе ветераны боевых действий – участники специальной военной операции); социализация и профилактика социальных девиаций, включая их киберпроявления (в том числе арт-педагогика, физическая культура и спорт); обеспечение безопасности и создание условий для психологического благополучия, развития потенциала участников образовательных отношений в различных образовательных средах; содействие детям и молодежи в интериоризации российских традиционных духовно-нравственных ценностей (арт-педагогика, взаимодействие с религиозным православным сообществом, казачеством); медийная активность образовательных сообществ в логике ценностей взаимодействия; специальная педагогика и инклюзивное образование; адаптация к новым социокультурным контекстам (обучение русскому языку граждан из ближнего зарубежья, создание образовательных программ и практик их социокультурной адаптации к российскому контексту); связанность практик среднего профессионального и высшего образования – непрерывная профессионализация молодежи в контексте связи с запросами рынков труда и потребностями в самореализации через сопровождаемое карьеропостроение.

В обобщенном виде отметим особо социально-педагогически значимые новые явления в системе образования страны (выявлены на основе анализа специальной литературы, экспертных мнений и практического опыта), которые и обуславливают необходимость трансформационных преобразований:

- установка на развитие человекоцентричности – доминанта политики заботы в образовательных практиках;
- активная интеграция искусственного интеллекта и опора на большие данные при реализации образовательных задач и принятии решений;
- новые социально-психологические характеристики и образовательные потребности родителей;
- изменение форматов и инструментов коммуникаций в образовании с учетом особенностей межпоколенческого диалога;
- новые проявления информационно-психологических деструкций, в частности буллинга, и новые образовательные задачи по профилактике и противодействию этих явлений;
- новые подходы к профилактике саморазрушающего поведения в детской и молодежной среде;
- новые способы и средства содействия молодежи в обретении и укреплении личностной идентичности через интериоризацию традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Не требует особых доказательств тезис о том, что эффективность решения задач трансформации образования зависит от уровня профессионализма кадров этой сферы (зрелость кадрового

потенциала систем образования регионов страны). Особо значимым здесь является профессионализм управленческих кадров.

Классификатор управленческих должностей позволяет соотносить управленческий уровень руководителей из семи основных сфер деятельности, охватывающих практически все возможные сферы деятельности руководителей: федеральные органы власти и управления; региональные органы власти и управления; органы местного самоуправления; подведомственные органам власти (бюджетные) организации; государственные корпорации и институты развития; общественно-политические организации и НКО; предприятия и коммерческие организации [11].

На универсальном уровне профессиональную компетентность управленческих кадров достаточно полно и системно, на наш взгляд, представлена в модели управленческой готовности кадров, разработанной Ю.В. Синягиным в 2017 г., – модель 3-9К [12]. Данная модель включает три вида готовности (лидерскую, менеджерскую и экспертную) с четкими критериями оценивания сформированности каждого вида готовности. К критериям лидерской готовности Ю.В. Синягин относит стратегическое лидерство, настойчивость, целеустремленность и силу личности, компетенции межличностного и социального взаимодействия. К критериям менеджерской – управленческую компетентность, компетентность самоуправления и готовность к командной работе. Об экспертной готовности, по мнению автора, свидетельствует масштабность мышления, готовность к саморазвитию (развитию потенциала) и экспертно-аналитическая компетентность.

Такая модель выступает основой личностно-профессиональной матрицы при оценивании потенциала участников образовательных программ для резервов управленческих кадров системы образования в практиках РАНХиГС. В работе с такими резервами в плане их образовательного сопровождения при проектировании образовательных программ компетенции, рассматриваемые в качестве образовательных результатов, могут структурироваться следующим образом: надотраслевые управленческие компетенции (лидерская и менеджерская готовности); отраслевые экспертные компетенции (отраслевая экспертность, которая отражена в перечнях общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО (бакалавриат, специалитет, магистратура) и профессиональных стандартах, регламентирующих специфику педагогической деятельности в той или иной области); компетенции, связанные с реализацией ролевого репертуара должностной карьерной гипотезы, отражающей уровень и специфику управленческой деятельности в системе образования.

Экспертность при этом понимается как высокий уровень знаний, навыков и опыта в области образования. Это отражает степень профессиональной педагогической компетентности специалиста, позволяющей ему квалифицированно и объективно оценивать различные явления и грамотно формулировать предложения, связанные с решением различных проблем функционирования и развития образовательных систем.

Отметим, что образование – это сфера профессионального труда (сегмент рынка труда). Человек, вовлеченный в данную сферу педагогического труда, – субъект профессиональной деятельности в сфере образования (педагогической деятельности, андрагогической деятельности, научно-исследовательской деятельности, управленческой деятельности). В зависимости от специфики труда в сфере образования можно выделить несколько типов карьеры в образовании – это про самореализацию человека: педагог-предметник/методист; педагог-исследователь; управленец в сфере образования.

Проблема, рассмотрению которой посвящена данная статья, состоит в выявлении необходимых трансформационных изменений (на концептуальном и организационно-методическом уровнях) в системе подготовки резерва управленческих кадров для системы образования в региональном срезе. Одним из ключевых акторов этой работы выступает региональный институт развития образования.

Заданные исследовательские контексты будут показаны на основе анализа и научно-педагогического опыта Томской области в таком направлении кадровой политики, как работа с управленческими кадровыми резервами системы образования. В качестве эмпирических методов использовал-

ся опрос 104 участников программы работы с резервом управленческих кадров системы образования Томской области. С целью обсуждения результатов анкетирования была проведена фокус-группа, участниками которой стали 19 экспертов – руководителей образовательных организаций Томской области, ведущих специалистов Томского областного института повышения квалификации работников образования (ТОИПКРО), ученые Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).

Прежде всего следует отметить, что процесс подготовки управленческих кадров для системы образования в логике образовательного сопровождения – это андрагогическая практика. Ее реализация строится при опоре на ряд принципов, а именно: актуализацию самоопределения и субъектной позиции; приоритет самообразования; индивидуализацию; контекстность; опору на опыт обучающегося; осознанность; диалоговость и интерактивность в образовательном взаимодействии; рефлексия образовательного опыта; ориентацию на смыслы карьеропостроения (карьерное развитие) [13–19].

При реализации программ образовательного сопровождения участников резерва управленческих кадров системы образования региона, на наш взгляд, представляется целесообразным обращение к методологии дополнительного профессионального образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС) как флагманского центра страны в сфере работы с управленческими кадровыми резервами [20]. Эта методология акцентирует следующие требования к качеству данных образовательных программ:

1. Интеграция кадровой политики и дополнительного профессионального образования.
2. Ускоренная профессионализация.
3. Наличие ценностно-содержательно ядра дополнительных профессиональных программ (инвариантная компонента).
4. Индивидуализация образовательного сопровождения.
5. Вариативность контента и организационно-деятельностных форматов дополнительных профессиональных программ.
6. Опора на личностный, профессиональный и карьерный опыт слушателя.
7. Ставка на развитие потенциала человека.
8. Диалоговость и интерактивность в образовательном взаимодействии.
9. Рефлексия образовательного опыта.
10. Содействие слушателям в карьеропостроении.
11. Создание среды нетворкинга.
12. Участие мотивационных спикеров.

Цель опроса – выявление мнений участников действующего состава резерва управленческих кадров системы образования Томской области об удовлетворенности качеством индивидуального образовательного сопровождения личностно-профессионального развития и повышения уровня готовности к управленческой деятельности в образовательных организациях региона и перспективах развития этой кадровой практики. Исследование проводилось на базе ТОИПКРО в 2025 г. посредством опроса участников программы работы с резервом управленческих кадров системы образования Томской области (104 человека).

Действующая модель формирования управленческого кадрового резерва системы образования и сопровождения его участников построена с учетом действующих подходов, заданных Министерством просвещения Российской Федерации, включает шесть этапов.

1. Подача документов на участие в конкурсе по отбору кандидатов в состав кадрового управленческого резерва системы образования Томской области.

2. Отбор претендентов (анализ портфолио и рекомендательных писем, диагностика сформированности надпрофессиональных компетенций на платформе «Россия – страна возможностей», тестирование, собеседование).

3. Зачисление в состав управленческого кадрового резерва системы образования.
4. Индивидуальное образовательное сопровождение участника в кадровом резерве.
5. Заявка на вакантную управленческую должность.
6. Представление на замещение вакантной должности руководителя.

В составе резерва управленческого кадрового резерва системы образования Томской области (2024, 2025 гг.) состоят действующие педагоги региона. Характеристика кандидатов в соответствии с анализом конкурсных документов: средний возраст кандидатов составляет 41 год; 94 % кандидатов – действующие сотрудники образовательных организаций, в том числе 21 % – действующие руководители (заместители руководителей); 34 % кандидатов имеют документ об образовании «Менеджмент в образовании»; 67 % кандидатов представлены на конкурс от образовательных организаций, в которых они работают в настоящее время, или органами местного самоуправления.

Участникам опроса был предложен ряд вопросов анкеты, специально разработанной в ходе исследования:

1. Как бы Вы оценили существующую практику работы с управленческим кадровым резервом системы образования Томской области? (очень эффективная/скорее эффективная, но нужны некоторые коррективы/существенно нуждается в развитии/малоэффективная)
2. Оцените уровень эффективности индивидуального образовательного сопровождения личностно-профессионального развития участников программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области? (высокий/средний/низкий)
3. Считаете ли Вы целесообразной практику закрепления наставника за каждым участником программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области? (да/нет)
4. Каким способом целесообразнее всего назначать наставника? (наставника выбирает участник программы/наставники назначаются руководителем программы/затрудняюсь с ответом)
5. По Вашему мнению, должны ли быть общие содержательные блоки у программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования? (да/нет/затрудняюсь с ответом)
6. Целесообразно ли проведение объединенных (совместных) занятий по отдельным модулям для участников программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования? (да/нет/затрудняюсь с ответом)
7. Нужны при работе с резервами управленческих кадров системы образования региона постоянно действующие коммуникационные площадки по обсуждению актуальных для участников проблем их личностно-профессионального развития, действующих как неформальные профессиональные сообщества, – акселераторы карьерных смыслов? (да/нет/затрудняюсь с ответом)
8. Какие специалисты, представители каких сфер общественной жизни/экономики, люди какой биографии, кто конкретно наиболее эффективен как мотивационный спикер для участников программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области? (предложите свой вариант ответа)

Результаты анализа данных проведенного опроса были обсуждены в рамках проведения специально организованной фокус-группы с участием 19 экспертов (руководителей образовательных организаций Томской области, ведущих специалистов ТОИПКРО, ученых ТГПУ) в программе регионального форума «Август.ПРО: матрица педагогических изменений» в августе 2025 г. Целью фокус-группы была формулировка предложений по развитию региональной практики работы с управленческими кадровыми резервами системы образования на региональном уровне в плане повыше-

ния ее эффективности по критерию роста уровня личностно-профессиональной готовности резервистов к управленческой деятельности в образовательных организациях региона.

Представим результаты, полученные по итогам проведенного опроса. Так, 46,1 % респондентов обозначают, что существующая практика работы с управленческим кадровым резервом системы образования Томской области является очень эффективной, 44,2 % из них оценивают ее как скорее эффективную, но нуждающуюся в некоторых коррективах, 3,9 % опрошенных говорят о том, что такая практика существенно нуждается в развитии, а 5,8 % считают ее малоэффективной. Это означает, что большая часть будущих руководителей в сфере образования на собственном примере ощущает действенность реализуемой программы по работе с управленческим кадровым резервом. Меньшая часть участников испытывает необходимость улучшения данной практики, что связано с важностью осмысления потенциала ее развития. Только несколько человек (шесть респондентов) по тем или иным причинам не могут ее применить.

Уровень эффективности индивидуального образовательного сопровождения личностно-профессионального развития участников программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области оценили как высокий 59,6 % опрошенных, 30,8 % участников опроса считают его средним, а 9,6 % – низким. Следовательно, чуть более 40 % не удовлетворены оказываемым индивидуальным сопровождением и нуждаются в более детальной проработке запросов и предлагаемых возможностей такой работы.

Подавляющее большинство будущих руководителей в сфере образования (94,2 %) считают целесообразной практику закрепления наставника за каждым участником программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области. Только 5,8 % респондентов не понимают целесообразности наставнической практики в рамках реализации обозначенной программы. Контекстуальные факторы указывают на отсутствие опыта наставничества или на имеющуюся непродуктивную практику у данной категории респондентов, возможное индифферентное отношение к проводимому опросу.

Ответы участников на вопрос о том, каким способом целесообразнее всего назначать наставника, распределились следующим образом: 36,5 % респондентов считают, что эффективнее, когда наставника выбирает участник программы, 42,3 % опрошенных принимают назначение наставника без их участия, а 21,2 % затруднились с выбором способа назначения наставника. Это позволяет установить наличие безынициативной позиции опрашиваемых в части выбора способов деятельности.

На вопрос о целесообразности содержательно связывать программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования, 13,5 % будущих руководителей в сфере образования затруднились ответить, а остальные 86,5 % респондентов дали положительный ответ, понимая взаимосвязанность различных уровней управления и наличие общих компонентов программы подготовки.

Схожее распределение ответов наблюдается и на вопрос о полезности проведения объединенных занятий по отдельным модулям для участников программы подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования: целесообразность совместных занятий понимают 87,5 % будущих руководителей в сфере образования, 1 % – не понимают, 11,5 % респондентов затруднились с ответом.

Важно то, что 85,6 % опрошенных уверены, что при работе с резервами управленческих кадров системы образования нужно практиковать постоянно действующие коммуникационные площадки по обсуждению актуальных для участников проблем их личностно-профессионального

развития, действующих как неформальные профессиональные сообщества, – акселераторы карьерных смыслов, 11,5 % из них затруднились с ответом на этот вопрос, 2,9 % не понимают необходимости такой практики.

На наш взгляд, крайне важным является понимание образовательного запроса резервистов на то, какие специалисты, представители каких сфер общественной жизни/экономики, люди какой биографии, кто конкретно наиболее эффективен как мотивационный спикер для участников программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области.

Приведем данные анализа ответов на этот вопрос. Достаточно большой интерес будущих руководителей вызывают действующие опытные управленцы-практики сферы образования. Такой ответ дали 28,8 % опрошенных. При этом данная категория респондентов обозначает значимость сферы жизнедеятельности спикеров и наличие определенного опыта без отнесения к конкретной личности. Аналогичное количество респондентов (28,8 %) указали, что у них нет предложений, продемонстрировав незнание или незаинтересованность в данном вопросе. 23,1 % респондентов считают важным привлечение спикеров не только из сферы образования, но и культуры, экономики, спорта и др. Данная группа респондентов также не стала определять или затруднилась с перечислением конкретных спикеров. 15,4 % будущих руководителей в сфере образования обозначили свой образовательный запрос, определив конкретных руководителей или перечислив различные структурные подразделения региональной системы образования, представителей которых они хотели бы видеть в числе мотивационных спикеров для участников программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области. В данном списке оказались преимущественно первые лица региона: губернатор и его заместители, начальники департаментов, различных комитетов и их заместители, руководители вузов, регионального института и центров, директора школ, учреждений дополнительного образования. 3,9 % опрошенных посчитали важным увидеть в числе ключевых спикеров победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства, ставших лидерами для многих педагогов.

При экспертном обсуждении результатов проведенного эмпирического исследования в рамках специально организованной фокус-группы на площадке регионального форума «Август.ПРО: матрица педагогических изменений» в августе 2025 г. были сформулированы следующие предложения, связанные с кадровой политикой в системе образования региона (работа с управленческими кадровыми резервами в плане повышения ее эффективности по критерию роста уровня личностно-профессиональной готовности резервистов к управленческой деятельности в образовательных организациях региона). Представим их ниже.

1. Актуальны научно-педагогические исследования и научно-методические разработки по интеграции практик наставничества в работу с управленческим кадровым резервом системы образования региона как обязательно заданного программного трека с отлаженными механизмами наставнического сопровождения резервистов в логике индивидуальных задач личностно-профессионального развития каждого из них.

2. Показано развитие практики создания в регионе постоянно действующих коммуникационных площадок по обсуждению актуальных для участников программ управленческого кадрового резерва системы образования региона проблем их личностно-профессионального развития, действующих как неформальные профессиональные сообщества, – акселераторы карьерных смыслов. Важно также практиковать вовлечение в работу таких площадок молодых педагогов для развития мотивации к пробам управленческой деятельности в образовании и нацеленности на построение управленческой карьеры.

3. Целесообразна активизация диагностического и образовательного потенциала платформы «Россия – страна возможностей» в практиках развития управленческой готовности резервистов к работе в образовательной системе региона.

4. Перспективной практикой работы с управленческими кадровыми резервами системы образования региона выступают «сквозные образовательные форматы», когда организовываются объединенные (совместные) занятия по отдельным модулям для участников программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования.

5. В работе с управленческим кадровым резервом системы образования Томской области не в полной мере актуализирован образовательный потенциал встреч резервистов с мотивационными спикерами.

Обобщение материалов проведенного исследования позволяет сформулировать ряд заключительных положений. Компонентами личностно-профессионального профиля резервиста, которые необходимо учитывать и развивать, выступают: наличие высшего профильного педагогического/психолого-педагогического/специального дефектологического образования (бакалавриат, специалитет, магистратура); наличие профессионального управленческого образования (профильная магистратура, профессиональная переподготовка и повышение квалификации); управленческий и экспертно-отраслевой опыт (наличие опыта педагогической/научно-педагогической деятельности, управленческой деятельности не менее трех лет); приверженность ценностям развития и служения, их отражение в профессиональном мировоззрении и профессиональной деятельности; личностно-профессиональные характеристики в логике модели (3-9К) Ю.В. Синягина. Целесообразно создание единой для страны концепции формирования управленческого кадрового резерва системы образования и работы с ним.

Требуют дальнейшего развития практики индивидуального образовательного сопровождения участников программ работы с управленческим кадровым резервом системы образования региона, в частности наставничества, организованного как самостоятельного сквозного программного трека в работе с резервистами. Необходимо организовывать работу с управленческим кадровым резервом системы образования как андрагогической практики на основе соответствующих принципов. Эффективной представляется интеграция на концептуальном, содержательном и организационном уровнях процессов работы с участниками программ подготовки управленческого кадрового резерва системы образования Томской области на должности руководителей образовательных организаций и на должности региональных органов исполнительной власти и местного самоуправления, курирующих сферу образования.

На уровне современной кадровой политики региональной системы образования в направлении развития ее управленческого потенциала важно актуализировать следующие приоритеты: усиление интеграционных процессов; ориентация на личностно-профессиональное развитие в практиках карьеропостроения, нацеленного на управленческую деятельность в системе образования; активизация развивающих ресурсов неформального образования, в частности неформальных профессиональных сообществ; развитие практик обращенности к человеческому опыту лучших (мотивационные спикеры, наставничество, мастерские, обучение на рабочем месте и т. п.); реализация доказательных подходов к проектированию и осуществлению изменений в практике работы с управленческими кадровыми резервами системы образования, основанных на использовании больших данных, аналитики и междисциплинарных научных исследований.

Список источников

1. Казакова Е.И., Кузьминов Я.И. «Мы должны воспитать культуру критического отношения к ответам искусственного интеллекта». О стоящих перед системой образования вызовах беседуют Елена Казакова и Ярослав Кузьминов // Вопросы образования. 2025. № 1. С. 8–24.
2. Поздеева С.И., Смышляева Л.Г., Никитин А.А. Образовательные технологии: осознанная или навязанная необходимость? // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 500. С. 197–202.

3. Штопка П. Модернизация как социальное становление (10 тезисов по модернизации) // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2013. № 6 (30). С. 119–126.
4. Суханова Е.А. Влияние инноваций на организационные изменения в образовательных учреждениях // Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2: Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2009. С. 372–396.
5. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления: (Опыт гуманитарного исследования) / [ред. совет: Э.В. Галажинский и др.]. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2016. 358 с.
6. Суханова Е.А., Смышляева Л.Г. Управление трансформационными процессами в российском университете: концептуальные основания выбора стратегии // Современное университетское образование: тенденции развития и проблемы трансформации / под ред. Т.А. Костюковой, Л.Г. Смышляевой. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2023. С. 34–108.
7. Национальные проекты. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/> (дата обращения: 07.06.2025).
8. Стратегия развития образования до 2036 года стала главной темой на Всероссийском педагогическом съезде в Москве. URL: <https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve?ysclid=mftiikk419543981584> (дата обращения: 07.06.2025).
9. Богосян М.В. Принципы профильного обучения в системе современного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2024. Вып. 5 (235). С. 17–24. doi: 10.23951/1609-624X-2024-5-17-24
10. Шабельник М.А. Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 17–24.
11. Шебураков И.Б. Базовая модель компетенций руководителей и специалистов органов публичной власти: обоснование применения // Личность: ресурсы и потенциал. 2024. № 1 (21). С. 72–111. doi: 10.23951/2307-6127-2024-3-17-25
12. Синягин Ю.В. Опросник оценки управленческого потенциала в комплексной личностно-профессиональной диагностике. М.: ИД «Дело» РАНХиГС, 2020. 186 с.
13. Есенина Е.Ю., Пермиков О.Е., Родичев Н.Ф. Современные зарубежные подходы в образовании взрослых // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2025. № 2 (58). С. 204–211.
14. Родичев Н.Ф., Есенина Е.Ю., Дулаева З.К. Проблема гармонизации представлений об образовании взрослых в контексте проектирования андрагогических технологий // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13, № 2. С. 6–23.
15. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2017. 497 с.
16. Сердюкова Е.Я., Калайдо А.В. Андрагогические аспекты профессиогенеза личности // Педагогика и психология: теория и практика. 2022. № 3 (27). С. 65–72.
17. Суханова Е.А., Смышляева Л.Г., Ларионова А.В. и др. Трансформация практики ДПО в российских университетах: переход к сопровождению развития потенциала человека: науч.-метод. рекомендации. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2023. 72 с.
18. Смышляева Л.Г., Суханова Е.А., Грузных С.Н., Кудашкина Л.А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2022. Вып. 3 (43). С. 79–89. DOI: 10.23951/2307-6127-2022-3-79-89
19. Волкова А.В., Кузьминов М.М., Митрякова О.Л., Русакова М.М., Факторович А.А. Формирование резерва руководящих кадров образовательных и научных организаций // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 5. С. 9–24.
20. Комиссаров А. Г., Шебураков И. Б. Кадровые резервы в системе государственного управления: опыт и новые смыслы // Вопросы государственного и муниципального управления. 2024. № 1. С. 7–38.

References

1. Kazakova E.I., Kuzminov Ya.I. “My dolzhny vospitat’ kul’turu kriticheskogo otnosheniya k otvetam iskusstvennogo intellekta”. O stoyashchikh pered sistemoy obrazovaniya vyzovakh beseduyut Elena Kazakova i Yaroslav Kuz’minov [“We need to foster a culture of being critical of artificial intelligence responses”. Elena Kazakova and

- Yaroslav Kuzminov talk about the challenges facing the education system]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 2025, no. 1, pp. 8–24 (in Russian).
2. Pozdeeva S.I., Smyshlyayeva L.G., Nikitin A.A. Obrazovatel'nyye tekhnologii: osoznannaya ili navyazannaya neobkhodimost'? [Educational technologies: a conscious or imposed necessity?]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2024, no. 500, pp. 197–202 (in Russian).
 3. Shtompka P. Modernizatsiya kak sotsial'noye stanovleniye (10 tezisov po modernizatsii) [Modernization as a social formation (10 theses on modernization)]. *Ekonomicheskiye i sotsial'nyye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz – Economic and Social Changes: Facts, trends, forecast*, 2013, no. 6 (30), pp. 119–126 (in Russian).
 4. Sukhanova E.A. Vliyaniye innovatsiy na organizatsionnyye izmeneniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [The impact of innovation on organizational changes in educational institutions]. *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu* [Transition to an Open Educational Space. Part 2: Typology of Educational Innovations]. Ed. G.N. Prozumentova. Tomsk, TSU Publ., 2009, pp. 372–396 (in Russian).
 5. Prosumentova G.N. *Obrazovatel'nyye innovatsii: fenomen “lichnogo prisutstviya” i potentsial upravleniya* [Educational innovations: the phenomenon of “personal presence” and the potential of management]. Eds. E.V. Galazhinsky et al. Tomsk, TSU Publ., 2016, 358 p. (in Russian).
 6. Sukhanova E.A., Smyshlyayeva L.G. Upravleniye transformatsionnymi protsessami v rossiyskom universitete: kontseptual'nyye osnovaniya vybora strategii [Management of transformational processes at a Russian University: conceptual foundations for choosing a strategy]. *Sovremennoye universitetskoye obrazovaniye: tendentsii razvitiya i problemy transformatsii* [Modern university education: development trends and problems of transformation]. Eds. T.A. Kostyukova, L.G. Smyshlyayeva. Tomsk, TSU Publ., 2023, pp. 34–108 (in Russian).
 7. *Natsional'nyye proyekty* (in Russian). URL: <http://government.ru/rugovclassifier/section/2641/> (accessed 7 June 2025).
 8. *Strategiya razvitiya obrazovaniya do 2036 goda stala glavnoy temoy na Vserossiyskom pedagogicheskom s"yezde v Moskve* [The strategy for the development of education until 2036 became the main topic at the All-Russian Pedagogical Congress in Moscow]. URL: <https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve?ysclid=mftiik419543981584> (accessed 7 June 2025).
 9. Bogosian M.V. Printsipy profil'nogo obucheniya v sisteme sovremennogo obrazovaniya [Principles of specialized education in the modern education system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2024, vol. 5 (235), pp. 17–24 (in Russian). DOI: 10.23951/1609-624X-2024-5-17-24
 10. Shabelnik M.A. Effektivnoye ispol'zovaniye messendzherov uchitelyami v mediaobrazovatel'noy srede kak pokazatel' urovnya mediagramotnosti [Effective use of messengers by teachers in the media education environment as an indicator of the level of media literacy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 17–24 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2024-3-17-25
 11. Sheburakov I.B. Bazovaya model' kompetentsiy rukovoditeley i spetsialistov organov publichnoy vlasti: obosnovaniye primeneniya [The basic model of competencies of managers and specialists of public authorities: justification of application]. *Lichnost': resursy i potentsial – Personality: Resources and Potential*, 2024, no. 1 (21), pp. 72–111 (in Russian).
 12. Sinyagin Yu.V. *Oprosnik otsenki upravlencheskogo potentsiala v kompleksnoy lichnostno-professional'noy diagnostike* [Questionnaire for assessing managerial potential in complex personal and professional diagnostics]. Moscow, RANHiGS “Delo” Publ., 2020. 186 p. (in Russian).
 13. Yesenina E.Yu., Permyakov O.E., Rodichev N.F. Sovremennyye zarubezhnye podkhody v obrazovanii vzroslykh [Modern foreign approaches to adult education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom*, 2025, no. 2 (58), pp. 204–211 (in Russian).
 14. Rodichev N.F., Yesenina E.Yu., Dulaeva Z.K. Problema garmonizatsii predstavleniy ob obrazovanii vzroslykh v kontekste proyektirovaniya andragogicheskikh tekhnologiy [The problem of harmonizing ideas about adult education in the context of designing andragogical technologies]. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda – Vocational Education and Labour Market*, 2025, vol. 13, no. 2, pp. 6–23 (in Russian).
 15. Gromkova M.T. *Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh* [Andragogy: Theory and practice of adult education]. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2017. 497 p. (in Russian).
 16. Serdyukova E.Ya., Kalaydo A.V. Andragogicheskiye aspekty professiogeneza lichnosti [Andragogical aspects of personality professionogenesis]. *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika – Pedagogy and Psychology. Theory and Practice*, 2022, no. 3 (27), pp. 65–72 (in Russian).

17. Sukhanova E.A., Smyshlyaeva L.G., Larionova A.V. et al. *Transformatsiya praktiki DPO v rossiyskikh universitetakh: perekhod k soprovozhdeniyu razvitiya potentsiala cheloveka* [Transformation of the practice of higher professional education in Russian universities: the transition to support the development of human potential]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2023. 72 p. (in Russian).
18. Smyshlyaeva L.G., Sukhanova E.A., Gruznavaya S.N., Kudashkina L.A. Razvitiye andragogicheskikh praktik regiona: ekosistemnyye otnosheniya universitetov i rynka truda [The development of andragogical practices in the region: ecosystem relations between universities and the labor market]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 79–89 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2022-3-79-89
19. Volkova A.V., Kuz'minov M.M., Mitryakova O.L., Rusakova M.M., Faktorovich A.A. Formirovaniye rezerva rukovodyashchikh kadrov obrazovatel'nykh i nauchnykh organizatsiy [Formation of a reserve of senior personnel in educational and scientific organizations]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 5, pp. 9–24 (in Russian).
20. Komissarov A.G., Sheburakov I.B. Kadrovyye rezervy v sisteme gosudarstvennogo upravleniya: opyt i novyye smysly [Personnel reserves in the public administration system: experience and new meanings]. *Voprosy gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya – Public Administration Issue*, 2024, no. 1, pp. 7–38 (in Russian).

Информация об авторах

Смышляева Л.Г., доктор педагогических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (пр. Вернадского, 82/1, Москва, Россия, 1119571); Томский областной институт повышения квалификации работников образования (ул. Пирогова, 10, Томск, Россия, 634034); Национальный исследовательский Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).

E-mail: laris.s@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5323-7293; SPIN-code: 9230-7465; Author ID: 56664463200; Researcher ID: A-8439-2017.

Нерадовская О.Р., кандидат педагогических наук, ректор, Томский областной институт повышения квалификации работников образования (ул. Пирогова, 10, Томск, Россия, 634034); Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: neradovskayaor@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8400-9648; SPIN-code: 1605-6720.

Киселева Н.А., администрация Томской области (пл. Ленина, 6, Томск, Россия, 634050).
E-mail: nkiseleva@bk.ru; ORCID ID: 0000-0001-7139-0665; SPIN-code: 3555-1788.

Минин М.Г., доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).

E-mail: minin@tpu.ru; ORCID ID: 0009-0003-5848-9080. SPIN-code: 6618-0628. Author ID: 55576275900; Researcher ID: T-7613-2017.

Information about the author

Smyshlyaeva L.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (pr. Vernadskogo, 82, bldg. 1, Moscow, Russian Federation, 1119571); Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers (ul. Pirogova, 10, Tomsk, Russian Federation, 634034), National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: laris.s@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-5323-7293; SPIN-code: 9230-7465; Author ID: 56664463200; Researcher ID: A-8439-2017.

Neradovskaya O.R., Candidate of Pedagogical Sciences, Tomsk Regional Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers (ul. Pirogova, 10, Tomsk, Russian Federation, 634034); Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: neradovskayaor@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8400-9648; SPIN-code: 1605-6720.

Kiseleva N.A., Administration of the Tomsk Region (pl. Lenina, 6, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: nkiseleva@bk.ru; ORCID ID: 0000-0001-7139-0665; SPIN-code: 3555-1788.

Minin M.G., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: minin@tpu.ru; ORCID ID: 0009-0003-5848-9080; SPIN-code: 6618-0628. Author ID: 55576275900; Researcher ID: T-7613-2017.

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 20.09.2025; accepted for publication 30.10.2025

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.99; 37.013.77

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-102-112>

Конкурируя с генеративным искусственным интеллектом и гаджетами: возможности современной образовательной практики в вузе

Ольга Ивановна Полянина¹, Елена Викторовна Шевкова²

^{1, 2} Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия

¹ helgapol72@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5009-2156>

² eshevkova@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4495-6050>

Аннотация

Представлены две группы вызовов современной образовательной практики высшей школы, связанные с активным внедрением в нее цифровых технологий, – сопряженные с гиперподключенностью субъектов образования к Интернету и являющиеся эффектами использования в обучении генеративного искусственного интеллекта. Описаны оптимистические и пессимистические исследовательские ожидания и прогнозы, касающиеся исходов обнаруживаемой трансформации когнитивной сферы обучающихся. Новизна исследования заключается в том, что применительно к психологическим следствиям цифровой революции в обучении в вузе предлагается реалистичный ответ, признающий неизбежность происходящих изменений и одновременно предполагающий поддержку субъектности студентов. В качестве методологической рамки проектирования обучения, релевантного целям развития характеристик субъектности, предлагаются саморегуляционный подход в обучении, концепция ментального опыта и осознанное обучение. В рамках каждого подхода перечислены мишени и инструменты педагогических интервенций.

Ключевые слова: жизнестойкость, интернальность, первокурсник, студент-педагог, программа, психолого-педагогическое сопровождение

Для цитирования: Полянина О.И., Шевкова Е.В. Конкурируя с генеративным искусственным интеллектом и гаджетами: возможности современной образовательной практики в вузе // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 102–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-102-112>

PSYCHOLOGY

Original article

Competing with generative artificial intelligence and gadgets: possibilities of modern educational practice in university

Olga I. Polyanina¹, Elena V. Shevkova²

^{1,2} Perm State National Research University, Perm, Russian Federation

¹ helgapol72@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5009-2156>

² eshevkova@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4495-6050>

Abstract

The article outlines current trends characterizing the modern educational practice of higher education. Two groups of challenges faced by education entities are presented. The first group is associated with the “hyperconnectivity” of education entities to the Internet. The second group of challenges is associated with the effects of using generative artificial intelligence in training. A number of phenomena-consequences of the interaction of education entities with the digital environment are listed. Using the example of the phenomenon of multitasking, optimistic and pessimistic research expectations and forecasts concerning the outcomes of the detected transformation of the cognitive sphere of students are described. The currently unfolding technological transformation stimulates changes in the cognitive sphere and metacognitive functions of subjects. This situation in the higher education system requires psychological and pedagogical reflection. The novelty of the study lies in the fact that, in relation to the psychological consequences of the digital revolution in university education, a realistic answer is proposed that recognizes the inevitability of the changes taking place and at the same time assumes support for students’ subjectivity – self-regulation of their activities, awareness, organization of access to resources. The following are proposed as a methodological framework for designing learning relevant to the goals of developing subjectivity characteristics: a self-regulatory approach to learning, the concept of mental experience, and conscious learning. Within each approach, the targets of pedagogical interventions are listed, such as the processes of the self-regulation cycle of learning, components of mental experience, and recognition of the learning context. Possible tools for pedagogical interventions are also provided.

Keywords: *higher education, technological revolution, educational practice at the university, development of students’ subjectivity, reflection, metacognitive regulation of activity, awareness of learning*

For citation: Polyanina O.I., Shevkova E.V. Konkuriруя s generativnym iskusstvennym intellektom i gadzhetami: vozmozhnosti sovremennoy obrazovatel’noy praktiki v vuze [Competing with generative artificial intelligence and gadgets: possibilities of modern educational practice in university]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 102–112. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-102-112>

Распространение новых цифровых технологий меняет привычные социальные практики, в том числе образовательную практику в вузе. Это касается, в частности, традиционных форм обучения, например, лекции, которая, очевидно, переживает состояние кризиса (этот вид занятий требует интенсивной концентрации внимания, на которую современные студенты способны в значительно меньшей степени, чем студенты предыдущих поколений), а также семинарских занятий (подготовка к которым предполагает самостоятельное освоение многочисленных текстовых источников, что вызывает у обучающихся реакцию сопротивления). Меняются учебные стратегии студентов, сами их способы взаимодействия с содержанием обучения [1]. Усиливается прагматизм студентов в отношении учебного знания [2]. Возрастает необходимость вариативности профессиональных пози-

ций преподавателя (ментор, коуч, фасилитатор, тьютор, консультант, модератор) [3], от преподавателя все больше требуются навыки в области педагогического дизайна.

В современном образовании наблюдаются признаки затяжного лиминального состояния, «при этом “переходность” становится перманентной, превращается в особый тип существования, поскольку не понятен вектор движения и его конечная цель» [4, с. 710]. Устоявшаяся педагогическая практика весьма отстает в релевантных ответах на вызовы, с которыми ей приходится сталкиваться. Эти вызовы требуют от педагогического сообщества осмысления и выработки позиции, признающей и учитывающей новую образовательную реальность.

Цель данной статьи – обозначить возможности, которыми располагает на текущий момент педагогическая психология для нахождения форм поддержки деятельности студента как образовательного субъекта в условиях происходящих технологических изменений.

В целом многочисленные вызовы, с которыми встречаются преподаватели высшей школы, можно объединить в две группы.

1. Первая группа вызовов связана с когнитивной и эмоциональной вовлеченностью субъектов в цифровую реальность. Будучи гиперподключенными к Интернету, студенты и преподаватели живут в условиях смешанной реальности (не разделенной на онлайн и офлайн) [5]. При этом поколение современных студентов являет собой продукт цифровой социализации [6].

Обозначим ряд феноменов, которые можно рассматривать как следствия активного взаимодействия субъектов с цифровой средой:

- клиповое мышление как стилевая характеристика познавательной деятельности [7];
- режим многозадачности и медиамногозадачности (характеризующийся постоянными переключением и отвлечением внимания) [8, 9];
- снижение возможностей произвольной саморегуляции и управления вниманием [10]; обратные корреляции между волевой регуляцией поведения и погруженностью в социальные сети [11];
- изменение характера коммуникации (игнорирование собеседника, или фаббинг, ввиду постоянного отвлечения на гаджеты; жертвой фаббинга часто становится в том числе и преподаватель) [1].

Для перечисленных явлений, которые могут быть описаны термином «раздерганное сознание студентов» [2], отсутствует однозначная научно-исследовательская позиция, касающаяся оценки того, какие тенденции преобладают в обнаруживаемых феноменах – оптимистические или пессимистические (и даже катастрофические). Речь в данном случае может, скорее, идти об отношении к изменению психического функционирования человека: «Сомнения связаны с тем, как относиться к этим изменениям: как к расширению возможностей человека или, напротив, к их сокращению?» [10, с. 385].

Проиллюстрируем плюрализм научных мнений на примере феномена многозадачности. В отношении этого явления можно выделить полярные точки зрения, касающиеся фиксируемых изменений: *позитивная* (многозадачность стала частью цифровой повседневности, постепенно превращаясь в универсальную стратегию деятельности, вынужденную адаптивную стратегию решения задач в условиях многозадачной реальности, формирующуюся к старшему подростковому возрасту [8, 9]) и *негативная* (многозадачность невозможна в силу нейрофизиологии мозга, особенно в процессе приобретения сложных интеллектуальных навыков, а именно это предполагается ситуацией обучения, требующей значительных когнитивных усилий) [12, 13]. В поддержку сомнений в адрес многозадачности как таковой выступает также ресурсная теория внимания Д. Канемана (1973) [14, 15], согласно которой человек располагает ограниченным объемом ресурсов внимания, имеет предел способности осуществлять умственную работу. Чем в более сложную задачу интеллектуально включается познающий субъект, тем меньше ресурсов остается у него на решение других задач.

Преподаватель, обнаруживая в обучении студентов эффекты их взаимодействия с цифровой средой, находится в перманентном поиске способов сфокусировать внимание обучающихся, «вер-

нута» их в аудиторию, «включить» в предлагаемую деятельность, свести к минимуму вероятность актуализации негативных феноменов в обучении. Иными словами, преподаватель вынужден вступать в конкуренцию с цифровой реальностью за ресурсы внимания и волевой регуляции студентов.

2. Вторая группа вызовов связана с использованием субъектами образования сервисов, созданных на основе генеративного искусственного интеллекта (ГИИ). ГИИ – «подрывная инновация, коренным образом меняющая образовательный процесс в вузах» [16, с. 34].

Применение студентами ГИИ-инструментов в обучении – повсеместно распространенная практика. В настоящее время порядка 86 % обучающихся используют ГИИ для достижения учебных целей (по результатам международного исследования Совета по цифровому образованию (*Digital Education Council*)). Преподаватели также довольно активно используют сервисы ГИИ (51 %, по данным на начало 2025 г.) [16].

Активное использование ГИИ обостряет проблему взаимного доверия участников образовательного процесса по отношению друг к другу, ставит под сомнение академическую честность студентов и затрудняет идентификацию преподавателями самостоятельности и оригинальности выполненного задания и плагиата, способствует симулированию процесса обучения.

По отношению к следствиям широкого использования ГИИ в образовании также существуют полярные прогнозы – как *пессимистические* (с внедрением ГИИ возникает опасность отмирания высшего образования как социального института) [17], так и *оптимистические* (с распространением ГИИ появляется возможность индивидуального взаимодействия системы с пользователем, результатом которого будет определение оптимального для человека вектора образования и саморазвития). При этом модерировать данный вектор будет *индивидуальный цифровой ангел* [18].

Существует также и реалистический прогноз, касающийся использования ГИИ. Как любая другая технология, ГИИ характеризуется в своем распространении периодами очарованности ею и разочарования, при этом эти фазы сменяют друг друга. Согласно циклу Гартнера, за периодом активного распространения практики использования ГИИ закономерно последует волна предстоящего снижения интереса к сервисам, работающим на алгоритмах ГИИ [16].

Признание реальности повсеместного внедрения ГИИ в разные социальные практики (в том числе образовательную) требует осмысления потенциальных (и уже реально фиксирующихся) приобретений и потерь. С одной стороны, согласно Л.С. Выготскому, очередная информационная технология «отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет то или иное интеллектуальное орудие» [19, с. 175]. С другой стороны, включенность в психическое функционирование человека разнообразных интеллектуальных орудий приводит к появлению феномена расширенного сознания. Так, смартфон стал элементом современного этапа расширения сознания, которое сейчас уже не ограничивается пределами человеческого тела. Устройства берут на себя роль носителей вынесенных вовне психических функций человека [19].

Уместно здесь вспомнить библейскую историю о кефалофорах – людях – носителях собственных голов (так, М. Серр упоминает эпизод жития святого Дионисия Ареопагита, когда лишенный головы Дионисий поднялся с колен, подобрал свою голову и, неся ее в руках, продолжил подъем по склону Монмартра, одновременно с этим не переставая проповедовать) [19].

Представители поколения, живущего в цифровой реальности, – в некотором смысле кефалофоры, поддерживающие традицию ношения собственных голов (в виде смартфона): «С недавних пор мы все превратились в святых Дионисиев – мозг отделился от головы с ее костями и нервными клетками. Компьютер, ящик у нас в руках, вмещает в себя и приводит в действие то, что мы называем „нашими способностями“, память, причем тысячекратно более мощную, чем наше воображение, нашпигованное миллионами образов, и даже разум... Наша голова лежит перед нами в овещенном ящике мысли» [19, с. 177].

Вынесение высших психических функций вовне, делегирование их устройствам сокращает время взаимодействия со сложной задачей. В.П. Шейнов замечает: «...Когнитивный потенциал в большей степени, чем другие психические явления, “надстраивается” цифровыми инструментами, что влечет за собой во многих случаях экономию энергии в познавательной деятельности посредством частичной передачи им своих функций, что приводит к ухудшению познавательных результатов в условиях стихийного погружения в цифровую среду» [10, с. 387]. Таким образом, возникает вопрос, который научно-педагогическому сообществу только предстоит осмыслить: на что освобождается время и энергия студентов и преподавателей? Одновременно актуализируется и другой вопрос: как и чем компенсировать снижение познавательных результатов нынешнего поколения студентов?

По сути, мы имеем дело с происходящей на наших глазах трансформацией когнитивной сферы субъектов с высокой степенью неопределенности исходов. Это очередная технологическая революция, меняющая психический облик человека. Противоположная (контрреволюционная) тенденция заключается в стремлении оставить в неизменном виде то, что новая технология «делает ненужным или вообще “отменяет”» [19, с. 176]. М. Серр задается вопросом: «что по отсечении головы остается у нас на плечах? Интуиция, изобретательная и неуёмная: знания загружены в ящик, но охота к изобретению по-прежнему с нами, и любопытство: неужели мы обречены быть умными?» [19, с. 178].

Методологические подходы к проектированию обучения в вузе как возможные ответы на технологические вызовы

Признавая реальность технологической революции, есть смысл задаться вопросом: какие подходы в обучении могут оказаться ресурсными в условиях этой новой реальности, способны помочь оптимизировать образовательный процесс так, чтобы в нем возможно было поддерживать, развивать субъектность студентов (в части произвольной саморегуляции деятельности, управления вниманием и рефлексии), которая частично делегирована обучающимися цифровым устройствам?

Размышляя над этим вопросом, обратимся к ряду подходов, которые, на наш взгляд, обладают большим потенциалом в части поддержки и развития когнитивных функций студентов и их (студентов) метакогнитивной регуляции:

1. *Саморегуляционный подход в обучении* (self-regulated learning) (Б. Циммерман, П. Пинтрич и др.). Под саморегулируемым обучением (СРО) понимается процесс постановки студентами целей своего обучения, предполагающий отслеживание, регуляцию и контроль собственного познания, мотивации и поведения в соответствии с этими целями и с учетом условий среды [20, 21]. Студенты с развитыми навыками СРО используют в учебном процессе стратегии обучения, релевантные предметной области, и оказываются более академически успешны. Концептуализируя феномен СРО, исследователи указывают на целесообразность понимания этого явления как вариативного набора стратегий, актуализируемого студентами в зависимости от контекста обучения, конкретной учебной задачи и особенностей мотивации [20].

Среди стратегий СРО выделяются: когнитивные (обработка информации – уточнение, перефразирование, обобщение, изложение и др.), метакогнитивные (регуляция собственного познавательного поведения – формулирование целей, контроль понимания и др.), управление некогнитивными ресурсами (регуляция некогнитивных ресурсов – управление временем, обращение за помощью к преподавателям или сверстникам) [22]. Использование субъектами учения разных стратегий СРО может осуществляться на бессознательном, интуитивном либо осознанном уровнях.

Важно также отметить, что СРО выступает как компетенция, имеющая принципиальное значение в жизни современного человека, продолжающего собственное образование на протяжении всей жизни. Для развития СРО как компетенции и навыка необходима организация педагогической поддержки (скаффолдинга) данного феномена в процессе обучения.

Перечислим мишени педагогических воздействий, направленных на поддержку СРО. Для обеспечения сопровождения преподавателем процессов и подпроцессов саморегуляции обучения (например, прогнозирования, исполнения и саморефлексии по Б. Циммерману [23]) требуется организация специальных условий по постановке целей, выбору стратегий решения учебных задач, самооцениванию и др. Также нуждаются в педагогическом сопровождении и психологические феномены, которые проявляются на каждой из фаз (мотивационные убеждения, самонаблюдение, самореакция). Хилл и Ханнафин (2001) предлагают конкретные стратегии поддержки СРО в обучении [24]. Перечислим виды помощи преподавателя студентам: концептуальная (в выстраивании приоритетов в выборе информации), метакогнитивная (в оценке обучения), процедурная (в выборе и использовании различных ресурсов), стратегическая (в поиске дополнительных возможностей для решения задач). Эти типы поддержки находят свое отражение в практике использования конкретных инструментов, рекомендаций и инструкций (таких как стимулирующие вопросы для размышления, подсказки, лайфхаки, предложения по использованию тех или иных ресурсов) [24]. Так, например, М.Л. Курьян, Е.А. Воронина предлагают ряд инструментов для развития метакогнитивных умений студентов: целеполагание, работа с образцами, анализ педагогической ситуации, развитие у студентов умений оценивания и самооценивания, управляемая рефлексия, взаимообратная связь [25].

Поддержка самоэффективности, как одного из ключевых феноменов СРО, может быть обеспечена посредством структурирования содержания учебной дисциплины таким образом, чтобы поддержать у студентов переживание опыта успеха. Целесообразным является также использование группового формата выполнения учебных заданий, в рамках которого обучающиеся могут наблюдать, как их сверстники справляются с задачами, что, в свою очередь, будет способствовать росту уверенности студентов в своих силах [22].

2. *Концепция ментального опыта* (Холодная М.А., Гельфман Э.Г., 2016, 2019) [26, 27], в соответствии с которой выделяются разные формы ментального (умственного) опыта обучающихся (когнитивного, понятийного, метакогнитивного и интенционального, или эмоционально-оценочного), а также разные познавательные стили, образующие репертуар способов интеллектуального поведения субъектов. Ключевая идея данной концепции состоит в том, что перечисленные выше феномены можно в процессе обучения развивать (обогащать). Такая работа призвана обеспечить рост индивидуальных ментальных ресурсов обучающихся, развитие их интеллекта, а также становление их как субъектов собственной жизнедеятельности.

Мишенями педагогических воздействий являются здесь разные компоненты ментального опыта – когнитивные схемы, концепты, метакогниции, интенции. Инструментами обогащения (формирования) ментального опыта выступают: активизация различных путей кодирования информации, работа с семантикой научных понятий и в целом с процессом формирования научных понятий, поддержка непроизвольного и произвольного контроля умственной деятельности, актуализация личного, в том числе интуитивного опыта обучающихся, применение элементов игры и др.

Решающую роль в рамках данного подхода играет качество предъявляемого студентам предметного содержания, в целом богатая предметная среда (физическая, социальная, образовательная). Учебные знания, специфической формой организации которых выступают развивающие учебные тексты, являются средством психического (интеллектуального и личностного) развития студентов. Процесс создания таких учебных текстов становится отдельной заботой преподавателя.

3. *Осознанное обучение (лангериянский подход)* (Э. Лангер) [28]. Осознанное обучение предполагает, что образовательные субъекты (студенты и преподаватели) находятся в сопровождающемся любопытством и принятием состоянии целенаправленного беспристрастного фокусирования внимания на том, что происходит в текущий момент. Преподаватель организует учебную ситуацию таким образом, чтобы студентам стало доступно распознавание контекста обучения (понимание того, что знание не является застывшей фиксированной конструкцией, а зависит от наличной ситуации).

Подчеркивается важность фактора неопределенности в процессе обучения. Неопределенность стимулирует исследовательскую активность студентов и их сомнения, побуждает к оспариванию имеющихся убеждений. При этом Э. Лангер призывает относиться к ошибкам, неизбежным и естественным для процесса познания, как к стимулам интеллектуального и личностного развития. Интегративным эффектом применения данного подхода в обучении будет являться способность студентов осуществить перенос универсальных знаний и навыков в новые учебные и профессиональные контексты. В эмоциональном плане эффектом лангерианского подхода выступает переживание студентами удовольствия от учебного процесса. На уровне волевой регуляции снижается необходимость чрезмерного усилия со стороны студентов за счет повышения их внутренней мотивации к обучению.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту осознать важность и ценность собственных размышлений, вопрошаний, наблюдений в отношении изучаемого предмета. Инструментами педагогических интервенций выступают здесь учебные задачи с открытой структурой, множественные рефлексивные задания, организация обратной связи от других участников процесса обучения, постановка вдумчивых вопросов, касающихся самого предметного содержания, а также учебных действий по работе с этим содержанием.

Следует различать концепцию осознанного обучения и обучение осознанности (mindfulness). В рамках лангерианского подхода принципы и инструменты обучения могут отдельно не обсуждаться образовательными субъектами, а присутствовать в процессе обучения фоново.

Уровень осознанности преподавания также может стать объектом профессиональной рефлексии самого преподавателя, что, в свою очередь, будет способствовать его профессиональному росту.

Как видим, представленные выше подходы сущностно не противоречат друг другу, а предлагаемые в них педагогические инструменты можно использовать в учебном процессе комплексно. Данные подходы позволяют фокусироваться на субъектности обучающихся (в части рефлексии, способности к метапознанию, метакогнитивной регуляции деятельности, организации ментального опыта как совокупности следов предшествующей деятельности) и осознанности как ресурсе внимания студентов. Применение в процессе обучения предлагаемых исследователями педагогических инструментов дает преподавателям возможность в определенном смысле конкурировать с ГИИ и гаджетами.

Таким образом, используя представленные концепции в качестве методологической рамки проектирования обучения, мы намечаем пути нормализации перманентно происходящих в обучении изменений, а также адаптации субъектов к новой образовательной реальности и оптимизации деятельности как студентов, так и преподавателей.

Список источников

1. Радаев В.В. Кризис в современном преподавании: что именно пошло не так? // Социологические исследования. 2022. № 6. С. 114–124.
2. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. 2-е изд. М., 2023. 200 с.
3. Танова А.Г., Евсеева Л.И., Поздеева Е.Г., Тростинская И.Р. Субъективные аспекты мониторинга удовлетворенности студентов качеством образования (по материалам Центра социологических исследований СПбПУ) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 1. С. 90–101.
4. Ополев П.В. Лиминальность современного образования // Образование. Транспорт. Инновации. Строительство: сб. материалов II Национальной научно-практ. конференции. Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет. Омск, 2019. С. 708–711.
5. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 87–97. doi: 10.17759/chp.2020160409
6. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 3. С. 431–450. doi: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450

7. Микляева А.В., Безгодова С.А. «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 223–227.
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Многозадачность как одновременное выполнение и как переключение между заданиями: подходы к диагностике медиамногозадачности у детей и подростков // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 4. С. 88–101. doi: 10.17759/expsy.2020130406
9. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е., Кошечкина А.Г. Особенности нейрокогнитивной сферы школьников с разным уровнем медиамногозадачности // Вопросы психологии. 2022. Т. 68, № 2. С. 54–68.
10. Шейнов В.П. Психология человека в цифровой перспективе: рецензия на учебное пособие «Цифровая трансформация психологии человека» (авторы С.А. Безгодова, А.В. Микляева) // Психология человека в образовании. 2024. Т. 6, № 3. С. 384–391. doi: 10.33910/2686-9527-2024-6-3-384-391. EDN PJHZEY
11. Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции молодых людей – пользователей социальных сетей // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18, № 4. С. 858–870.
12. Деан С. Как мы учимся? Почему мозг учится лучше, чем любая машина... пока. М.: Эксмо, 2021. 352 с.
13. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design // Learning and Instruction. 1994. Vol. 4, is. 4, P. 295–312.
14. Войскунский А.Е., Хохлова Е.М., Митина О.В., Дорохова Е.А. Многозадачность в виртуальной среде: эмпирическое исследование // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2020. № 4. С. 129–142.
15. Канеман Д. Внимание и усилие. М.: Смысл, 2006. 287 с.
16. Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно – хорошо, для имитации – плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 31–50. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50
17. Лукичев П.М., Чекмарев О.П. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования // Вопросы инновационной экономики. 2024. Т. 14, № 2. С. 463–482.
18. Ушаков Д.И., Валуева Е.А. Вызовы искусственного интеллекта для психологии // Человек и системы искусственного интеллекта / под. ред. В.А. Лекторского. СПб., Юридический центр, 2022. С. 107–128.
19. Семенов А.Л., Зискин К.Е. Расширенная личность как основной субъект и предмет философского анализа. Следствия для образования // Человек и системы искусственного интеллекта / под. ред. В.А. Лекторского. СПб.: Юридический центр, 2022. С. 172–201.
20. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 3. С. 27–37.
21. Вилкова К.А. Измерение саморегулируемого обучения: обзор инструментов // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9, № 2. С. 123–132. doi: 10.17759/jmfp.2020090211
22. Sun Z., Xie K., Anderman L.H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses // The Internet and Higher Education. 2018. № 36. P. 41–53.
23. Zimmerman B.J. Self-regulated Learning: Theories, Measures, and Out comes // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015. Vol. 21. 2nd ed. P. 541–546.
24. Wong J., Baars M., Davis D., Van Der Zee T., Houben G., Paas F. Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review // International Journal of Human-Computer Interaction. 2019. № 35 (4–5). P. 356–373.
25. Курьян М.Л., Воронина Е.А. Применение технологии педагогической поддержки (скаффолдинг) при обучении студентов эффективной обратной связи // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 461. С. 183–191. doi: 10.17223/15617793/461/22
26. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Институт психологии РАН, 2016. 200 с.
27. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание учащихся на основе психодидактического подхода: роль учебного текста // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / отв. ред. Н.А. Борисенко. М.: Мнемозина, 2019. С. 50–55.
28. Бордунос А.К., Милетич М.П., Волкова Н.В. Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29. № 4. С. 16–30. doi: 10.17759/pse.2024290402

References

1. Radaev V.V. Krizis v sovremennom prepodavanii: chto imenno poshlo ne tak? [The crisis in modern teaching: what exactly went wrong?]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya – Sociological Studies*, 2022, no. 6, pp. 114–124 (in Russian).
2. Radaev V.V. *Prepodavaniye v krizise* [Teaching in Crisis]. Moscow, VShJe Publ., 2-e izd-e, 2023. 200 p. (in Russian).
3. Tanova A.G., Evseeva L.I., Pozdeeva E.G., Trostinskaya I.R. Sub'ektivnye aspekty monitoringa udovletvorennosti studentov kachestvom obrazovaniya (po materialam Tsentra sotsiologicheskikh issledovaniy SPbPU) [Subjective aspects of monitoring students' satisfaction with the quality of education (based on materials from the Center for Sociological Research of SPbPU)]. *Nauchno-tehnicheskiye vedomosti SPbGPU. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2018, vol. 9, no. 1, pp. 90–101 (in Russian).
4. Opolev P.V. Liminal'nost' sovremennogo obrazovaniya [Liminality of modern education]. *Obrazovaniye. Transport. Innovatsii. Stroitel'stvo. Sbornik materialov II Natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Education. Transport. Innovations. Construction. Collection of materials of the II National scientific and practical conference]. Omsk, Siberian State Automobile and Highway University Publ., 2019. Pp. 708–711 (in Russian).
5. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi tsifrovoiy transformatsii: ot onlaiyn-real'nosti k smeshannooy real'nosti [Results of digital transformation: from online reality to mixed reality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 87–97 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160409>
6. Soldatova G.U., Voyskunskiy A.E. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoy sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Social-cognitive concept of digital socialization: new ecosystem and social evolution of the psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 431–450 (in Russian). doi: [10.17323/1813-8918-2021-3-431-450](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450)
7. Miklyayeva A.V., Bezgodova S.A. «Klipovoye myshleniye» v strukture stilevykh kharakteristik poznavatel'noy deyatel'nosti studentov [“Clip Thinking” in the Structure of Stylistic Characteristics of Students' Cognitive Activity]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 223–227 (in Russian).
8. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Mnogozadachnost' kak odnovermennoye vypolneniye i kak pereklyucheniye mezhdu zadaniyami: podkhody k diagnostike mediamnogozadachnosti u detey i podrostkov [Multitasking as simultaneous execution and as switching between tasks: approaches to diagnostics of media multitasking in children and adolescents]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*, 2020, vol. 13, no. 4, pp. 88–101. doi: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130406> (in Russian).
9. Soldatova G.U., Vishneva A.E., Koshevaya A.G. Osobennosti neyrokognitivnoy sfery shkol'nikov s raznym urovnem mediamnogozadachnosti [Features of the neurocognitive sphere of schoolchildren with different levels of media multitasking]. *Voprosy psikhologii*, 2022, vol. 68, no. 2, pp. 54–68 (in Russian).
10. Sheynov V.P. Psikhologiya cheloveka v tsifrovoiy perspektive: retsenziya na uchebnoye posobiye «Tsifrovaya transformatsiya psikhologii cheloveka» (avtory S.A. Bezgodova, A.V. Miklyayeva) [Human Psychology in a Digital Perspective: Review of the Textbook “Digital Transformation of Human Psychology” (Authors S.A. Bezgodova, A.V. Miklyayeva)]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii – Psychology in education*, 2024, vol. 6, no. 3, pp. 384–391. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-384-391> EDN PJHZEY (in Russian).
11. Shlyapnikov V.N. Osobennosti volevoy regul'yatsii molodykh lyudey – pol'zovateley sotsial'nykh setey [Features of volitional regulation of young people – users of social networks]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 858–870 (in Russian).
12. Dean S. *How We Learn. Why Brain Learns Better Than Any Machine... For Now*. N.Y., Random House publ., 2021, 352 p. (Rus. ed.: Dean S. *Kak my uchimsya? Pochemu mozg uchitsya luchshe, chem lyubaya mashina... poka*. Moscow, Eksmo Publ., 2021. 352 p.).
13. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 1994, vol. 4, issue 4, pp. 295–312.
14. Voyskunskiy A.E., Khokhlova E.M., Mitina O.V., Dorokhova E.A. Mnogozadachnost' v virtual'noy srede: empiricheskoye issledovaniye [Multitasking in a Virtual Environment: An Empirical Study]. *Informatsionnoye obshchestvo: obrazovaniye, nauka, kul'tura i tekhnologii budushchego – Information Society: Education, Science, Culture and Technology of Future*, 2020, no. 4, pp. 129–142 (in Russian).

15. Kahneman D. *Attention and Effort*. Englewood Cliffs, New Jersey, PRENTICE-HALL, INC. Publ., 1973. P. 246. (Rus. ed.: Caneman D. *Vnimaniye i usiliye*. Moscow, Smysl Publ., 2006, 288 p.).
16. Ananin D.P., Komarov R.V., Remorenko I.M. «Kogda chestno – khorosho, dlya imitatsii – plokh»: strategii ispol'zovaniya generativnogo iskusstvennogo intellekta v rossiyskom vuze [“When it’s honest – good, for imitation – bad”: strategies for using generative artificial intelligence in a Russian university]. *Vysseye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 2, pp. 31–50. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-31-50 (in Russian).
17. Lukichev P.M., Chekmarev O.P. Riski primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya [Risks of using artificial intelligence in the higher education system]. *Voprosy innovatsionnoy ekonomiki – Russian Journal of Innovation Economics*, 2024, vol.14, no. 2, pp. 463–482 (in Russian).
18. Ushakov D.I., Valueva E.A. Vyzovy iskusstvennogo intellekta dlya psikhologii [Challenges of Artificial Intelligence for Psychology]. *Chelovek i sistemy iskusstvennogo intellekta* [Man and artificial intelligence systems]. Ed. by V.A. Lektorsky. Saint Petersburg, Yuridicheskiy tsentr Publ., 2022. Pp. 107–128 (in Russian).
19. Semenov A.L., Ziskin K.E. Rasshirennaya lichnost' kak osnovnoy sub'ekt i predmet filosofskogo analiza. Sledstviya dlya obrazovaniya [Extended personality as the main subject and object of philosophical analysis. Implications for education]. *Chelovek i sistemy iskusstvennogo intellekta* [Man and artificial intelligence systems]. Ed. by V.A. Lektorsky. Saint Petersburg, Yuridicheskiy tsentr Publ., 2022. Pp. 172–201 (in Russian).
20. Fomina T.G. Kontseptual'nye podkhody k analizu samoreguliruemogo obucheniya v zarubezhnoy psikhologii obrazovaniya [Conceptual approaches to the analysis of self-regulated learning in foreign educational psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022, vol. 11, no. 3, pp. 27–37 (in Russian).
21. Vilkova K.A. Izmereniye samoreguliruemogo obucheniya: obzor instrumentov. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Measuring Self-Regulated Learning: A Review of Instruments]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020, vol. 9, no. 2, pp. 123–132 (in Russian). doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090211>
22. Sun Z., Xie K., Anderman L. H. The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 2018, no. 36, pp. 41–53.
23. Zimmerman B.J. Self-regulated Learning: Theories, Measures, and Out comes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 2nd edition, 2015. Vol. 21. Pp. 541–546.
24. Wong J., Baars M., Davis D., Van Der Zee T., Houben G., Paas F. Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 2019, no. 35 (4–5), pp. 356–373.
25. Kur'yan M.L., Voronina E.A. Primneniye tekhnologii pedagogicheskoy podderzhki (scaffolding) pri obuchenii studentov effektivnoy obratnoy svyazi [Application of pedagogical support technology (scaffolding) in teaching students effective feedback]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, no. 461, pp. 183–191. doi: 10.17223/15617793/461/22 (in Russian).
26. Kholodnaya M.A., Gel'fman Ye.G. *Razvivayushchiye uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchikhsya* [Developing educational texts as a means of intellectual education of students]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016. 200 p. (in Russian).
27. Kholodnaya M.A., Gel'fman Ye.G. Intellektual'noye vospitaniye uchashchikhsya na osnove psikhodidakticheskogo podkhoda: rol' uchebnogo teksta [Intellectual education of students based on the psychodidactic approach: the role of the educational text]. *Psikhodidaktika sovremennogo uchebnika: preemstvennost' traditsiy i vektory razvitiya: sbornik nauchnykh statey* [Psychodidactics of a modern textbook: continuity of traditions and vectors of development: collection of scientific articles]. Ed. N.A. Borisenko. Moscow, Mnemozina Publ., 2019. Pp. 50–55 (in Russian).
28. Bordunos A.K., Miletich M.P., Volkova N.V. Osoznannoye obucheniye: printsipy i vozmozhnosti primeneniya v vysshem obrazovanii [Mindful Learning: Principles and Applications in Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2024, vol. 29, no. 4, pp. 16–30. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290402> (in Russian).

Информация об авторах

Полянина О.И., кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614990).
E-mail: helgapol72@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-5009-2156; SPIN-код: 7559-3205.

Шевкова Е.В., кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614990).
E-mail: eshevkova@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-4495-6050; SPIN-код: 4168-0158.

Information about the authors

Polyanina O.I., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614990).
E-mail: helgapol72@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-5009-2156; SPIN-code: 7559-3205.

Shevkova E.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614990).
E-mail: eshevkova@gmail.com; ORCID ID: 0000-0002-4495-6050; SPIN-code: 4168-0158.

Статья поступила в редакцию 25.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 25.09.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-113-124>

Особенности становления педагогического мышления у начинающих преподавателей высшей школы

Галина Александровна Виноградова¹, Артем Вадимович Никитин²

^{1, 2} Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева»,
Самара, Россия

¹ vinograd.psy@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8717-9880>

² nikitin.av.1@ssau.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1490-1278>

Аннотация

Представлены результаты эмпирического исследования психологических характеристик педагогического мышления молодых преподавателей высших учебных заведений – области, имеющей ключевое значение в условиях продолжающихся трансформаций высшего образования, требующих повышения уровня педагогического мастерства. Исследование проводилось на выборке из 102 преподавателей вузов Самарской области, имеющих различный стаж работы, должностной статус и ученую степень. Были тщательно изучены четыре основных параметра педагогического мышления с использованием специально адаптированных диагностических методик: креативность, рефлексивность, критичность и гибкость. Последующий статистический анализ выявил статистически значимые различия в этих параметрах педагогического мышления при группировке преподавателей по стажу работы, должности и ученой степени. В частности, установлено, что молодые преподаватели со стажем работы до трех лет демонстрируют более низкие уровни креативности и рефлексивности педагогического мышления по сравнению с их более опытными коллегами. Кроме того, были выявлены кажущиеся парадоксальными закономерности в распределении рефлексивности среди групп с различными учеными степенями и должностями, что указывает на сложное соотношение между академическим статусом и тенденциями самооценки в преподавательской деятельности. Например, преподаватели с наивысшими академическими регалиями не всегда демонстрировали высокий уровень рефлексивности. Полученные результаты исследования вносят существенный вклад в понимание психологических механизмов, лежащих в основе нюансированной траектории профессионального развития преподавателей высшей школы. Данные исследования обладают значительной практической ценностью и могут быть непосредственно использованы для разработки и внедрения более эффективных и целенаправленных программ повышения квалификации научно-педагогических кадров, адаптированных к конкретным потребностям на различных этапах карьеры и, таким образом, способствующих формированию более адаптивного и инновационного преподавательского состава.

Ключевые слова: педагогическое мышление, молодые преподаватели, высшее образование, креативность, рефлексивность, критичность, гибкость, профессиональное развитие

Для цитирования: Виноградова Г.А., Никитин А.В. Особенности становления педагогического мышления у начинающих преподавателей высшей школы // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 113–124. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-113-124>

Original article

Features of the formation of pedagogical thinking in novice higher education teachers

Galina A. Vinogradova¹, Artem V. Nikitin²

^{1, 2} Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev,
Samara, Russian Federation

¹ vinograd.psy@yandex.ru; <https://orcid.org/0000-0001-8717-9880>

² nikitin.av.1@ssau.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1490-1278>

Abstract

The article presents the results of an empirical study investigating the psychological characteristics of pedagogical thinking among young lecturers in higher education institutions, a crucial area given the ongoing transformations in higher education that demand enhanced pedagogical capabilities. The study was conducted on a sample of 102 lecturers from Samara region universities, possessing varied lengths of service, academic positions, and degrees. Four main parameters of pedagogical thinking were meticulously examined using specially adapted diagnostic methodologies: creativity, reflexivity, criticality, and flexibility. Subsequent statistical analysis revealed statistically significant differences in these pedagogical thinking parameters when lecturers were grouped by length of service, position, and academic degree. Notably, it was established that young lecturers with up to three years of experience demonstrate lower levels of creativity and reflexivity in their pedagogical thinking compared to their more experienced colleagues. Furthermore, seemingly paradoxical patterns emerged in the distribution of reflexivity among groups with different academic degrees and positions, suggesting complex interactions between academic seniority and self-assessment tendencies in teaching. For instance, those with the highest academic credentials did not always exhibit the highest reflexivity. These research results contribute substantially to the understanding of the psychological mechanisms underpinning the nuanced trajectory of professional development for higher education lecturers. The findings are of considerable practical value and can be directly utilized for the design and implementation of more effective and targeted professional development programs for academic staff, tailored to address specific needs at different career stages and thereby fostering a more adaptive and innovative teaching workforce.

Keywords: *pedagogical thinking, young lecturers, higher education, creativity, reflexivity, criticality, flexibility, professional development*

For citation: Vinogradova G.A., Nikitin A.V. Osobennosti stanovleniya pedagogicheskogo myshleniya u nachinayushchikh prepodavateley vysshey shkoly [Features of the formation of pedagogical thinking in novice higher education teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 113–124. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-113-124>

Трансформации в высшем образовании повышают требования к педагогическому мышлению преподавателей. В этих условиях особую актуальность приобретает изучение психологических особенностей педагогического мышления преподавателей, поскольку именно качество мыслительных процессов в значительной степени определяет эффективность педагогической деятельности [1, 2].

Проблема профессионального становления молодых преподавателей высших учебных заведений является одной из центральных в современной педагогической психологии. Молодые специалисты, приходящие в систему высшего образования, сталкиваются с необходимостью не только передавать знания студентам, но и постоянно развиваться как исследователи, методисты и воспитатели [3, 4]. При этом формирование профессионального педагогического мышления происходит в условиях высокой неопределенности и требует от молодых преподавателей мобилизации различных когнитивных ресурсов [5].

Особую значимость приобретает изучение таких параметров педагогического мышления, как креативность, рефлексивность, критичность и гибкость, поскольку именно эти характеристики

обеспечивают способность преподавателя адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды и находить эффективные решения профессиональных задач [6, 7]. Понимание специфики развития этих параметров у молодых преподавателей представляется крайне важным для разработки научно обоснованных программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров высшей школы.

Педагогическое мышление как предмет научного изучения привлекает внимание исследователей уже несколько десятилетий. Фундаментальные работы отечественных ученых заложили теоретические основы для понимания сущности этого феномена [8, 9]. Педагогическое мышление понимается как специфический вид профессионального мышления, направленный на конструирование динамической когнитивной репрезентации процесса образования обучающегося субъекта, а также на поиск способов изменения характеристик этого процесса в соответствии с ведущим мотивом педагогической деятельности [10].

Современные исследования выделяют различные параметры педагогического мышления, среди которых наиболее значимыми являются креативность, рефлексивность, критичность и гибкость [11, 12]. Каждый из этих параметров выполняет специфические функции в структуре профессиональной деятельности преподавателя и требует отдельного рассмотрения.

Креативность педагогического мышления понимается как способность педагога к созданию новых, оригинальных и ценных идей, подходов и решений в образовательном процессе [13, 14]. В отличие от общей креативности, педагогическая креативность имеет специфическую направленность на решение образовательных задач и характеризуется практической применимостью генерируемых идей. Исследования показывают, что развитие креативности педагогического мышления тесно связано с готовностью к инновационной деятельности и способностью к преодолению профессиональных стереотипов [15].

Рефлексивность педагогического мышления представляет собой способность педагога к осознанию и анализу собственной профессиональной деятельности, включая мотивы, цели, способы действий и их результаты [16, 17]. Рефлексивные процессы обеспечивают возможность профессионального самосовершенствования и адаптации к изменяющимся условиям педагогической деятельности. Особую роль рефлексивность играет в процессе решения педагогических проблем и принятия профессиональных решений [18].

Критичность педагогического мышления определяется как способность к объективной оценке педагогических ситуаций, анализу достоверности информации и выявлению логических противоречий в педагогических суждениях [19, 20]. В условиях информационного перенасыщения современного образования критичность мышления приобретает особую важность, поскольку обеспечивает качество принимаемых педагогических решений [21].

Гибкость педагогического мышления характеризуется способностью к быстрому переключению между различными способами решения педагогических задач, адаптации к новым условиям и изменению стратегий поведения [22, 23]. Этот параметр особенно важен в современных условиях, когда преподаватели сталкиваются с необходимостью постоянной адаптации к новым образовательным технологиям и изменяющимся потребностям студентов [24].

Профессиональное становление молодых преподавателей высших учебных заведений представляет собой сложный многоэтапный процесс, включающий адаптацию к специфике педагогической деятельности в вузе, освоение профессиональных компетенций и формирование профессиональной идентичности [25, 26]. Молодые преподаватели сталкиваются с рядом специфических трудностей, связанных с недостатком педагогического опыта, необходимостью одновременного освоения исследовательской и преподавательской деятельности, а также адаптацией к академической культуре [27].

Исследования показывают, что молодые преподаватели часто испытывают неуверенность в собственных педагогических способностях, что может негативно влиять на развитие креативности и инновационности в их профессиональной деятельности [28, 29]. В то же время молодые специалисты обладают рядом преимуществ, включая большую открытость к новым идеям, готовность к экспериментированию и высокую мотивацию к профессиональному развитию [30].

Особое внимание в литературе уделяется роли наставничества и профессионального сопровождения в процессе становления молодых преподавателей [31, 32]. Эффективные программы профессионального развития должны учитывать специфические потребности молодых специалистов и способствовать формированию у них необходимых профессиональных компетенций, включая развитие параметров педагогического мышления [33].

На основе проведенного теоретического анализа можно заключить, что проблема психологических особенностей педагогического мышления молодых преподавателей вузов является многоаспектной и требует комплексного эмпирического изучения. Особый интерес представляет исследование различий в параметрах педагогического мышления между группами преподавателей с различным стажем работы, должностными позициями и учеными степенями.

Целью исследования являлось выявление психологических особенностей педагогического мышления молодых преподавателей высших учебных заведений. Это предполагало анализ различий в параметрах креативности, рефлексивности, критичности и гибкости педагогического мышления между группами преподавателей с различным стажем работы, должностными позициями и учеными степенями.

В исследовании приняли участие 102 преподавателя высших учебных заведений Самарской области. Выборка (табл. 1) была сформирована методом доступной выборки.

Таблица 1

Характеристика выборки исследования

Параметр	Категория	Количество (n)	Процент
Пол	Мужчины	38	37,3
	Женщины	64	62,7
Стаж работы	0–3 года	19	18,6
	4–6 лет	15	14,7
	7+ лет	68	66,7
Должность	Ассистент	22	21,6
	Старший преподаватель	21	20,6
	Доцент	45	44,1
	Профессор	12	11,8
Ученая степень	Без степени	45	44,1
	Кандидат наук	45	44,1
	Доктор наук	12	11,8
Специальность	Техническая	49	48,0
	Гуманитарная	53	52,0

Средний возраст участников составил $39,7 \pm 11,5$ лет. При анализе возрастных характеристик по группам стажа выявлено: преподаватели со стажем до трех лет имели средний возраст $25,9 \pm 2,7$ лет, 4–6 лет – $32,2 \pm 4,3$ лет, 7+ лет – $45,2 \pm 9,8$ лет.

Для диагностики параметров педагогического мышления использовались специально адаптированные методики, направленные на измерение креативности, рефлексивности, критичности и гибкости педагогического мышления.

Для оценки критичности использовалась адаптированная версия теста Л. Старки, задания которого были изменены для соответствия специфике деятельности преподавателей вузов. Адаптация заключалась в изменении содержания заданий для соответствия специфике деятельности преподавателей высших учебных заведений. Время выполнения методики ограничено 25 минутами.

Методика диагностики креативности педагогического мышления основана на опроснике «Креативность в профессиональной деятельности» и адаптирована для изучения творческих аспектов педагогического мышления преподавателей вузов. Адаптация включала переформулирование вопросов с учетом специфики педагогической деятельности в высшем образовании.

Опросник рефлексивности педагогического мышления представляет собой адаптированную версию «Методики диагностики рефлексивных умений на личностном уровне». Адаптация заключалась в переработке содержания утверждений для отражения специфики рефлексивных процессов в педагогической деятельности преподавателей вузов.

Для диагностики гибкости педагогического мышления использовались ситуационные задания, моделирующие типичные проблемные ситуации в деятельности преподавателей вузов.

Анализ описательной статистики по основным параметрам педагогического мышления показал следующие результаты. Средние значения креативности педагогического мышления составили: для всей выборки $32,8 \pm 6,2$ балла, для группы со стажем до трех лет – $29,6 \pm 5,8$ балла, 4–6 лет – $36,0 \pm 5,9$ балла, 7+ лет – $33,7 \pm 6,1$ балла.

По параметру рефлексивности педагогического мышления получены следующие значения: общая выборка $196,4 \pm 28,5$ балла, группа до трех лет стажа – $189,5 \pm 24,7$ балла, 4–6 лет – $198,3 \pm 26,1$ балла, 7+ лет – $201,9 \pm 30,2$ балла.

Показатели критичности педагогического мышления варьировались от 12 до 27 баллов при среднем значении $18,4 \pm 3,6$ балла для всей выборки. Параметр гибкости педагогического мышления характеризовался средним значением $38,2 \pm 4,8$ балла при разбросе от 28 до 48 баллов.

Анализ различий между группами преподавателей с различным стажем работы выявил ряд статистически значимых закономерностей (табл. 2). По параметру креативности педагогического мышления обнаружены значимые различия между группой преподавателей со стажем до трех лет и группами с большим опытом работы.

Таблица 2

Различия в параметрах педагогического мышления между преподавателями с различным стажем работы

Параметр	Группа сравнения	Среднее значение	Уровень значимости
Креативность педагогического мышления	0–3 года стажа	29,58	$p = 0,016$
	4–6 лет стажа	36,00	
Креативность педагогического мышления	0–3 года стажа	29,58	$p = 0,002$
	7+ лет стажа	33,69	
Гибкость педагогического мышления	4–6 лет стажа	39,60	$p = 0,019$
	7+ лет стажа	37,24	
Рефлексивность педагогического мышления	0–3 года стажа	189,47	$p = 0,003$
	7+ лет стажа	201,91	

Полученные результаты демонстрируют важную закономерность: молодые преподаватели со стажем до трех лет характеризуются значимо более низкими показателями креативности педагогического мышления по сравнению как с группой среднего стажа (4–6 лет), так и с опытными преподавателями (7+ лет).

Другой результат состоит в том, что преподаватели со стажем 4–6 лет демонстрируют более высокие показатели гибкости педагогического мышления по сравнению с более опытными коллегами. Сравнительный анализ параметров педагогического мышления между преподавателями, занимающими различные должностные позиции, выявил значимые различия преимущественно по параметру креативности (табл. 3).

Таблица 3

Различия в параметрах педагогического мышления у преподавателей, занимающих различные должностные позиции

Параметр	Группа сравнения	Среднее значение	Уровень значимости
Креативность педагогического мышления	Ассистенты	31,59	p = 0,001
	Профессора	38,75	
Креативность педагогического мышления	Старшие преподаватели	33,86	p = 0,018
	Профессора	38,75	
Креативность педагогического мышления	Доценты	32,09	p < 0,001
	Профессора	38,75	
Рефлексивность педагогического мышления	Старшие преподаватели	210,71	p = 0,001
	Профессора	175,50	
Рефлексивность педагогического мышления	Доценты	206,36	p = 0,001
	Профессора	175,50	

Результаты показывают, что профессора демонстрируют значимо более высокие показатели креативности педагогического мышления по сравнению со всеми остальными должностными группами.

Парадоксальным является обнаруженное различие в рефлексивности педагогического мышления, где профессора показывают значимо более низкие результаты по сравнению со старшими преподавателями и доцентами. Анализ влияния наличия ученой степени (табл. 4) на параметры педагогического мышления выявил неоднозначные закономерности.

Таблица 4

Различия в параметрах педагогического мышления у преподавателей с различной ученой степенью

Параметр	Группа сравнения	Среднее значение	Уровень значимости
Креативность педагогического мышления	Кандидаты наук	32,07	p < 0,001
	Доктора наук	38,75	
Рефлексивность педагогического мышления	Без ученой степени	207,40	p < 0,001
	Доктора наук	175,50	

Обнаружено, что доктора наук демонстрируют значимо более высокие показатели креативности педагогического мышления по сравнению с кандидатами наук. Однако парадоксальным является факт, что преподаватели без ученой степени показывают более высокую рефлексивность по сравнению с докторами наук.

Анализ гендерных различий в параметрах педагогического мышления выявил статистически значимые различия по двум параметрам: гибкости и рефлексивности педагогического мышления. Женщины-преподаватели демонстрируют более высокие показатели гибкости ($M = 38,29$ против $M = 36,11$ у мужчин, $p < 0,001$) и рефлексивности ($M = 210,92$ против $M = 187,51$ у мужчин, $p = 0,001$) педагогического мышления.

Полученные результаты исследования позволяют сделать ряд важных выводов о психологических особенностях педагогического мышления молодых преподавателей высших учебных заведений и открывают новые перспективы для понимания процессов профессионального становления в академической среде.

Обнаруженные различия в креативности педагогического мышления, где молодые преподаватели показали более низкие результаты по сравнению с опытными коллегами, представляются в определенной степени парадоксальным. Это плохо согласуется с традиционными представлениями о креативности, согласно которым креативность в большей мере атрибутируется молодым преподавателям.

Можно предположить, что начинающие преподаватели, сталкиваясь с многообразием новых профессиональных задач и испытывая неуверенность в собственных педагогических компетенциях, проявляют тенденцию к следованию апробированным образцам деятельности, избегая рискованных творческих экспериментов.

Наши данные позволяют выдвинуть предположение о том, что креативность в педагогической деятельности детерминируется не только природными задатками, но и определенным уровнем профессиональной уверенности, формирующимся по мере накопления опыта успешного разрешения педагогических ситуаций. В контексте педагогической практики это может означать, что молодые преподаватели нуждаются в специализированной поддержке, направленной на развитие уверенности в собственных творческих способностях и готовности к педагогическому экспериментированию.

Особого внимания заслуживает факт, что наиболее высокие показатели креативности демонстрируют представители высшей научной квалификации, такие как доктора наук и профессора, что подтверждает гипотезу о наличии корреляции между уровнем научной квалификации и творческими аспектами педагогического мышления. Вопрос о причинно-следственной связи в данном случае остается открытым: стимулирует ли достижение высоких научных степеней развитие креативности, или же изначально более креативные индивиды обладают более высокими шансами на успешную научную карьеру.

Данный вопрос требует дополнительного лонгитюдного исследования, однако полученные данные указывают на значимость интеграции научной и педагогической деятельности для актуализации творческого потенциала преподавателей. Результаты, относящиеся к рефлексивности педагогического мышления, также представляют особый интерес и требуют углубленного психологического анализа. С одной стороны, обнаружена ожидаемая закономерность: преподаватели со стажем 7+ лет демонстрируют более высокую рефлексивность по сравнению с молодыми коллегами, что соответствует представлениям о развитии рефлексивных способностей в процессе накопления профессионального опыта.

Однако парадоксальными являются результаты сравнения групп по ученой степени и должностным позициям. Преподаватели без ученой степени показывают более высокую рефлексивность по сравнению с докторами наук, а старшие преподаватели и доценты превосходят профессоров по этому параметру. Как можно объяснить эти неожиданные результаты?

Возможно, что высокий научный статус и должностная позиция создают определенную психологическую установку на уверенность в собственной правоте, что может снижать склонность к глубокой рефлексии собственной деятельности. Не исключено также, что преподаватели без ученой степени и занимающие более низкие должностные позиции испытывают большую потребность в самоанализе и совершенствовании своей профессиональной деятельности, что и проявляется в более высоких показателях рефлексивности.

Альтернативное объяснение может заключаться в том, что достижение высокого научного статуса требует концентрации на исследовательской деятельности, что может происходить за счет снижения внимания к педагогическим аспектам профессиональной деятельности. В этом случае более низкие показатели рефлексивности у докторов наук и профессоров могут отражать их фокусировку на научной, а не на педагогической составляющей деятельности.

Выявленная более высокая гибкость мышления у преподавателей со стажем 4–6 лет может указывать на существование оптимального периода в профессиональном развитии, когда достигается наилучшее сочетание накопленного опыта и сохраняющейся адаптационной гибкости.

Можно предположить, что преподаватели среднего стажа уже преодолели первоначальную неуверенность и освоили базовые профессиональные навыки, но еще не утратили готовности к изменениям и экспериментированию. В то время как наиболее опытные преподаватели могут демонстрировать определенную профессиональную ригидность, связанную с укоренившимися профессиональными привычками и предпочтениями.

Выявленные гендерные различия, где женщины-преподаватели показали более высокие уровни гибкости и рефлексивности, могут отражать как биологически обусловленные различия в когнитивных процессах, так и социокультурные факторы, влияющие на профессиональное поведение мужчин и женщин в академической среде.

Повышенный уровень рефлексивности педагогического мышления у женщин, вероятно, обусловлен их выраженной склонностью к интроспекции и самокритичному анализу, что находит подтверждение в результатах исследований в области гендерной психологии. Более высокий уровень гибкости, в свою очередь, может являться отражением адаптивных стратегий, формируемых женщинами в условиях необходимости гармонизации профессиональной деятельности и семейных обязанностей.

Обнаруженные специфические характеристики педагогического мышления у молодых преподавателей актуализируют потребность в разработке целевых программ поддержки. Для молодых специалистов важными являются мероприятия, направленные на развитие педагогической креативности и преодоление профессиональных страхов. Для опытных преподавателей актуальными могут быть программы, поддерживающие профессиональную гибкость.

Парадоксальные результаты, касающиеся рефлексивности педагогического мышления у преподавателей высокого статуса, указывают на необходимость специальных мероприятий для этой категории, направленных на поддержание критического отношения к собственной педагогической деятельности и готовности к ее совершенствованию.

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Подтверждена гипотеза о существовании значимых различий в параметрах педагогического мышления между группами преподавателей с различным стажем работы. Молодые преподаватели со стажем до трех лет характеризуются более низкими показателями креативности и рефлексивности педагогического мышления по сравнению с более опытными коллегами.

2. Установлено, что преподаватели, занимающие более высокие должностные позиции (профессора), демонстрируют значимо более высокие показатели креативности педагогического мышления, однако парадоксально более низкие показатели рефлексивности по сравнению со старшими преподавателями и доцентами.

3. Обнаружена сложная зависимость между наличием ученой степени и параметрами педагогического мышления: доктора наук превосходят кандидатов наук по креативности, но уступают преподавателям без ученой степени по рефлексивности.

4. Выявлены гендерные различия в педагогическом мышлении: женщины-преподаватели демонстрируют более высокие показатели гибкости и рефлексивности по сравнению с мужчинами.

5. Определен оптимальный период профессионального развития (стаж 4–6 лет) для проявления гибкости педагогического мышления.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются лонгитюдное изучение динамики развития параметров педагогического мышления молодых преподавателей в процессе профессионального становления, исследование связи между параметрами педагогического мышления и эффективностью преподавательской деятельности, а также разработка и апробация программ целенаправленного развития различных аспектов педагогического мышления у молодых преподавателей высших учебных заведений.

Список источников

1. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42–49.
2. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. М.: Институт психологии РАН, 2000. 463 с.
3. Фролов А.Г., Хомочкина С.А. Адаптации преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшей школе // Интеграция образования. 2006. № 1. С. 73–77.
4. Яшина А.А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2007. 24 с.
5. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности. М.: ИНФРА-М, 2014. 361 с.

6. Ракитская О.Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 189 с.
7. Исаев И.Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в системе послевузовского образования // Гаудеамус. 2004. № 1 (5). С. 180–186.
8. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 4. С. 667–691.
9. Складарова Т.В., Малышев В.С. Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 153–173.
10. Кашапов М.М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник ЯрГУ. Серия Гуманитарные науки. 2021. № 1 (55). С. 76–82.
11. Храпенко И.Б. Формирование профессионального мышления психолога в условиях непрерывной многоуровневой подготовки // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4 (111). С. 314–318.
12. Дударева Ю.Б. Развитие творческого мышления в системе дополнительного образования детей и взрослых // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 767–771.
13. Соловьева О.В., Халилова Л.А. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы // Прикладная психология и психоанализ. 2010. № 2. С. 6.
14. Расулова З.Д. Дидактические основы развития у будущих учителей креативного мышления // European science. 2020. № 2-2 (51). С. 65–68.
15. Borodina T., Sibgatullina A., Gizatullina A. Developing creative thinking in future teachers as a topical issue of higher education // Journal of Social Studies Education Research. 2019. Vol. 10, № 4. P. 226–245.
16. Saroyan A. Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning // OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing, 2022. 45 p.
17. Guillaumier C. Reflection as creative process: Perspectives, challenges and practice // Arts and Humanities in Higher Education. 2016. Vol. 15, № 3-4. P. 353–363.
18. Akpur U. Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 37. Article 100683.
19. Fahim M., Masouleh N.S. Critical thinking in higher education: A pedagogical look // Theory & Practice in Language Studies. 2012. Vol. 2, № 7. P. 1370–1375.
20. Nobutoshi M. Metacognition and reflective teaching: a Synergistic Approach to fostering critical thinking skills // Research and Advances in Education. 2023. Vol. 2. № 4. P. 1–10.
21. Бичева И.Б. Развитие критичности как важного качества будущего педагога дошкольного образования // Перспективы науки и образования. 2017. № 4 (28). С. 28–32.
22. Астахова Л. Г. Подготовка будущих педагогов-психологов к реализации психолого-педагогического сопровождения воспитания и социализации обучающихся // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. С. 34.
23. Белолуцкая А.К. Структурная гибкость мышления в контексте диалектической психологии // Филология и культура. 2013. № 3 (33). С. 290–297.
24. Абдуразакова Д.М., Мамаева В.А. Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4. С. 168–170.
25. Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education // Teaching and teacher education. 2007. Vol. 23, № 5. P. 557–571.
26. MacPhail A. et al. The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities // Professional development in education. 2019. Vol. 45, № 5. P. 848–861.
27. Pham D.H. The professional development of academic staff in higher education institution // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2021. Vol. 23, № 1. P. 119–134.
28. Fabriz S., Hansen M., Heckmann C. How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge // Higher Education Research & Development. 2021. Vol. 40, № 4. P. 738–752.

29. Rienties B., Brouwer N., Lygo-Baker S. The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology // *Teaching and teacher education*. 2013. Vol. 29. P. 122–131.
30. Castillo F.G. Innovative pedagogy for higher educational institution: the teacher point of view // *Conference proceedings of the 2nd American University in the Emirates International Research Conference*. Springer, 2020. P. 100–112.
31. Mundy M.A., Kupczynski L., Ellis J.D. Setting the standard for faculty professional development in higher education // *Journal of Academic Administration in Higher Education*. 2012. Vol. 8, № 2. P. 47–52.
32. Zeng L.M. Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers // *Educational Research Review*. 2020. Vol. 31. Article 100362.
33. Wijayanto P. W., Ariefianto L., Judijanto L. Teacher Learning Process in Implementing the Independent Learning Curriculum in the High School Environment // *Mimbar Ilmu*. 2024. Vol. 29, № 2. P. 281–290.

References

1. Slastenin V.A., Podymova L.S. Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti [Teacher's readiness for innovative activity]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2007, no. 1, pp. 42–49 (in Russian).
2. Kashapov M.M. *Psikhologiya professional'nogo pedagogicheskogo myshleniya* [Psychology of professional pedagogical thinking]. Moscow, Psychology institute RAS Publ., 2000. 463 p. (in Russian).
3. Frolov A.G., Khomochkina S.A. Adaptatsii prepodavatelya k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v vysshey shkole [Teacher's adaptation to professional and pedagogical activity in higher school]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2006, no. 1, pp. 73–77 (in Russian).
4. Yashina A.A. *Professional'naya identichnost' molodogo prepodavatelya vuza. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Professional identity of a young university teacher: Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Volgograd, 2007. 24 p. (in Russian).
5. Reznik S.D., Vdovina O.A. *Prepodavatel' vuza: tekhnologii i organizatsiya deyatel'nosti* [University Teacher: Technologies and Organization of Activity]. Moscow, INFRA-M Publ., 2014. 361 p. (in Russian).
6. Rakitskaya O.N. *Sotsial'no-psikhologicheskiye kharakteristiki professional'nogo myshleniya prepodavatelya vysshey shkoly. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Socio-psychological characteristics of professional thinking of a higher school teacher. Dis. ... cand. psychol. sci.]. Yaroslavl, 2007. 189 p. (in Russian).
7. Isayev I.F. Razvitiye professional'no-pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya vysshey shkoly v sisteme poslevuzovskogo obrazovaniya [Development of professional and pedagogical culture of a higher school teacher in the system of postgraduate education]. *Gaudeamus*, 2004, no. 1(5), pp. 180–186 (in Russian).
8. Bermus A.G., Serikov V.V., Altnikova N.V. Soderzhaniye pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya [The content of pedagogical education in the modern world: meanings, problems, practices and development prospects]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 4, pp. 667–691 (in Russian).
9. Sklyarova T.V., Malyshev V.S. Spetsifika podgotovki kadrov vysshey kvalifikatsii v aspiranture s primeneniym sredstv informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v Rossii i za rubezhom [Specifics of training highly qualified personnel in postgraduate studies using information and communication technologies in Russia and abroad]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 153–73 (in Russian).
10. Kashapov M.M. Funktsii eksplikatsii v usloviyakh professionalizatsii myshleniya [Functions of explication in the conditions of professionalization of thinking]. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnyye nauki – YarSU Bulletin. Humanities Series*, 2021, no. 1 (55), pp. 76–82 (in Russian).
11. Khrapenko I.B. Formirovaniye professional'nogo myshleniya psikhologa v usloviyakh nepreryvnoy mnogourovnevnoy podgotovki [Formation of professional thinking of a psychologist in the conditions of continuous multilevel training]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 2015, no. 4 (111), pp. 314–318 (in Russian).
12. Dudareva Yu.B. Razvitiye tvorcheskogo myshleniya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i vzroslykh [Development of creative thinking in the system of additional education for children and adults]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2016, no. 6, pp. 767–771 (in Russian).

13. Solovyeva O.V., Khalilova L.A. Kreativnost' v strukture pedagogicheskogo myshleniya budushchikh prepodavateley vysshey shkoly [Creativity in the structure of pedagogical thinking of future higher school teachers]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz – Applied Psychology and Psychoanalysis*, 2010, no. 2, pp. 6–6 (in Russian).
14. Rasulova Z.D. Didakticheskiye osnovy razvitiya u budushchikh uchiteley kreativnogo myshleniya [Didactic foundations for the development of creative thinking in future teachers]. *European science*, 2020, no. 2-2 (51), pp. 65–68 (in Russian).
15. Borodina T., Sibgatullina A., Gizatullina A. Developing creative thinking in future teachers as a topical issue of higher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 2019, vol. 10, no. 4, pp. 226–245.
16. Saroyan A. Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning. *OECD Education Working Papers*. Paris, OECD Publishing, 2022. 45 p.
17. Guillaumier C. Reflection as creative process: Perspectives, challenges and practice. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2016, vol. 15, no. 3-4, pp. 353–363.
18. Akpur U. Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 2020, vol. 37, Article 100683.
19. Fahim M., Masouleh N.S. Critical thinking in higher education: A pedagogical look. *Theory & Practice in Language Studies*, 2012, vol. 2, no. 7, pp. 1370–1375.
20. Nobutoshi M. Metacognition and reflective teaching: a Synergistic Approach to fostering critical thinking skills. *Research and Advances in Education*, 2023, vol. 2, no. 4, pp. 1–10.
21. Bicheva I.B. Razvitiye kritichnosti kak vazhnogo kachestva budushchego pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya [Development of criticality as an important quality of a future preschool teacher]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2017, no. 4 (28), pp. 28–32 (in Russian).
22. Astakhova L.G. Podgotovka budushchikh pedagogov-psikhologov k realizatsii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya vospitaniya i sotsializatsii obuchayushchikhsya [Training future educational psychologists for the implementation of psychological and pedagogical support for the upbringing and socialization of students]. *Nauchnyye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskiye nauki* [Scientific Works of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Series: Psychological and Pedagogical Sciences]. 2023. P. 34 (in Russian).
23. Belolutskaya A.K. Strukturnaya gibkost' myshleniya v kontekste dialekticheskoy psikhologii [Structural flexibility of thinking in the context of dialectical psychology]. *Filologiya i kul'tura – Philology and Culture*, 2013, no. 3 (33), pp. 290–297 (in Russian).
24. Abdurazakova D.M., Mamayeva V.A. Podgotovka budushchego uchitelya k innovatsionnoy deyatel'nosti [Preparing future teachers for innovative activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, Education*, 2015, no. 4, pp. 168–170 (in Russian).
25. Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 2007, vol. 23, no. 5, pp. 557–571.
26. MacPhail A. et al. The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional development in education*, 2019, vol. 45, no. 5, pp. 848–861.
27. Pham D.H. The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2021, vol. 23, no. 1, pp. 119–134.
28. Fabriz S., Hansen M., Heckmann C. How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 2021, vol. 40, no. 4, pp. 738–752.
29. Rienties B., Brouwer N., Lygo-Baker S. The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and teacher education*, 2013, vol. 29, pp. 122–131.
30. Castillo F.G. Innovative pedagogy for higher educational institution: the teacher point of view. *Conference proceedings of the 2nd American University in the Emirates International Research Conference*. Springer, 2020, pp. 100–112.
31. Mundy M.A., Kupczynski L., Ellis J.D. Setting the standard for faculty professional development in higher education. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 2012, vol. 8, no. 2, pp. 47–52.

32. Zeng L.M. Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers. *Educational Research Review*, 2020, vol. 31, Article 100362.
33. Wijayanto P. W., Ariefianto L., Judijanto L. Teacher Learning Process in Implementing the Independent Learning Curriculum in the High School Environment. *Mimbar Ilmu*, 2024, vol. 29, no. 2, pp. 281–290.

Информация об авторах

Виноградова Г.А., доктор психологических наук, профессор, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Московское шоссе, 34, Самара, Россия, 443086).

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-8717-9880; SPIN-код: 5248-7930.

Никитин А.В., аспирант, ассистент, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева (Московское шоссе, 34, Самара, Россия, 443086).

E-mail: nikitin.av.1@ssau.ru; ORCID ID: 0000-0002-1490-1278; SPIN-код: 1590-9342.

Information about the authors

Vinogradova G.A., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev (Moskovskoye shosse, 34, Samara, Russian Federation, 443086).

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-8717-9880; SPIN-code: 5248-7930.

Nikitin A.V., graduate student, assistant, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev (Moskovskoye shosse, 34, Samara, Russian Federation, 443086).

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru; ORCID ID: 0000-0001-8717-9880; SPIN-code: 1590-9342.

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 04.06.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья
УДК 159.922.6; 37.015
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-125-134>

Оценка профессионального благополучия кураторов студенческих групп в контексте обеспечения безопасности образовательной среды

Светлана Анатольевна Филиппова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
filippovasa@tolstovsky.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2245-3599>

Аннотация

Исследование направлено на изучение вопросов психологической безопасности и предотвращение риска профессионально-эмоционального выгорания педагогов – кураторов студенческих групп вуза. Внимание уделено влиянию психологического климата, профессионального самочувствия профессорско-преподавательского состава на безопасность образовательной среды. В качестве гипотез выдвинуты предположения, что академическая и воспитательная среда вуза в целом удовлетворяет требованиям безопасности с точки зрения психологического благополучия преподавателей и кураторов (при этом часть кураторов могут нуждаться в психологической поддержке) и что существует связь между показателями психологического благополучия и удовлетворенностью трудом. В исследовании приняли участие 93 куратора студенческих групп педагогического вуза, из них 79 женщин, 14 мужчин, возрастной диапазон 22–66 лет. Безопасность образовательной среды оценивалась через критерии: удовлетворенность трудом, профессиональное выгорание, психологическое здоровье кураторов студенческих групп. Диагностические инструменты: симптоматический опросник SCL-90, «Интегральный показатель удовлетворенности трудом», «Диагностика профессионального „выгорания“ (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой)». Установлено, что в целом академическая и воспитательная среда вуза удовлетворяют требованиям безопасности с точки зрения психологического благополучия преподавателей и кураторов, при этом часть кураторов испытывает определенные проявления психологического неблагополучия, им требуется психологическая помощь. Выявлены слабые корреляции между симптомами выгорания и общей удовлетворенностью профессией, демонстрируя сложную динамику факторов, влияющих на психологическое здоровье преподавателей. Работа подчеркивает необходимость комплексного подхода к обеспечению психологического благополучия преподавателя, особенно учитывая влияние кураторов на создание безопасного пространства для студентов. Эти выводы могут быть использованы при реализации воспитательного процесса в вузах и помогают разрабатывать программы поддержки сотрудников университета.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, оценка рисков, воспитательная работа, психологическое благополучие кураторов

Для цитирования: Филиппова С.А. Оценка профессионального благополучия кураторов студенческих групп в контексте обеспечения безопасности образовательной среды // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 125–134. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-125-134>

Original article

Assessment of professional well-being of student group tutors in the context of ensuring educational environment safety

Svetlana A. Filippova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation, filippovasa@tolstovsky.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2245-3599>

Abstract

The study is aimed at studying the issues of psychological safety and preventing the risk of professional-emotional burnout of teachers-curators of student groups of the university. Attention is paid to the influence of the psychological climate, professional well-being of the teaching staff on the safety of the educational environment. As hypotheses, it is suggested that the academic and educational environment of the university, in general, meets the safety requirements in terms of the psychological well-being of teachers and curators, while some curators may need psychological support; there is a link between measures of psychological well-being and job satisfaction. The study involved 93 curators of student groups of a pedagogical university, of which: 79 women, 14 men, age range 22-66 years. The safety of the educational environment was assessed through the criteria: satisfaction with work, professional burnout, psychological health of the curators of student groups. Diagnostic tools: Symptom Checklist-90 (SCL-90), «Integral Index of Job Satisfaction», «Professional Burnout Diagnosis» (C. Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova). It has been established that, in general, the academic and educational environment of the university meets the safety requirements in terms of the psychological well-being of teachers and curators, while some curators experience certain manifestations of psychological distress, they require psychological assistance. Weak correlations between the symptoms of burnout and general satisfaction with the profession were identified, demonstrating the complex dynamics of factors affecting the psychological health of teachers. The work emphasizes the need for an integrated approach to ensuring the psychological well-being of the teacher, especially given the influence of curators to create a safe space for students. These conclusions can be used in the implementation of the educational process in universities and help develop programs to support university employees.

Keywords: *psychological safety, educational environment, risk assessment, educational work, psychological well-being of curators*

For citation: Filippova S.A. Otsenka professional'ogo blagopoluchiya kuratorov studencheskikh grupp v kontekste obespecheniya bezopasnosti obrazovatel'noy sredy [Assessment of professional well-being of student group tutors in the context of ensuring educational environment safety]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 125–134. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-125-134>

Профилактика нарушений психологического благополучия в студенческой среде является одним из аспектов обеспечения безопасности образовательного процесса и общества в целом. Внешние факторы (СМИ, интернет, психологический климат учебного заведения) влияют не только на психологическое состояние учащихся, но и на формирование их картины мира (безопасной или враждебной), жизненных установок (пассивных или жизнестойких), способов совладания с фрустрирующими и стрессовыми ситуациями (конструктивных или деструктивных). Образовательная среда, способствующая успешному приобретению профессиональных знаний и навыков, социально-психологической адаптации студентов, характеризуется благоприятным психологическим климатом, транслирует со стороны профессорско-преподавательского состава конструктивные, социально-приемлемые установки, легальные способы адаптации и примеры жизнестойкости в преодолении жизненных проблем [1]. В исследованиях достаточно хорошо освещены различные аспекты проблемы формирования групп риска в отношении нарушения психологического благополучия студентов как с точки зрения проблем с психологическим здоровьем, так и с точки зрения формиро-

вания дезадаптивного и социально опасного поведения. Исследователями сформирован возрастной и социальный портрет неблагополучия, показаны группы риска (учащиеся с ОВЗ, из неблагополучных, многодетных, малообеспеченных семей, инофоны и пр.). Показано, что социально незащищенные подростки и молодежь находятся в группе риска снижения показателей психологического благополучия: R.X. Liu, W. Lin, Z.Y. Chen [2], M. Koomen, Van der Pligt [3], это создает предпосылки к формированию дисфункциональных способов адаптации. Г.В. Ярошенко отмечает, что у студентов с инвалидностью значительно чаще фиксируются признаки принадлежности к группе риска по таким показателям, как агрессивность, интолерантность, социальный пессимизм и др. [4]. Е.И. Дешина, А.Н. Меркулова подчеркивают, что молодежь, наиболее подверженная влиянию экстремизма и терроризма в сети Интернет социально-демографическая группа [5]. Н.В. Дворянчиков, Б.Г. Бовин, И.Б. Бовина, проводя оценку риска радикализации в подростково-молодежной среде, указывают на объективные (вычислительные) трудности формирования такого прогноза, а также на препятствия этического характера [6]. Г.В. Ярошенко, О.В. Белуженко, Л.Л. Ивановой установлены статистически значимые связи между показателями экстремизма и такими факторами, как пол, возраст, место проживания, состояние здоровья и факультет обучения [7]. В исследовании С.В. Яремчук, С.М. Ситяевой показаны связи между полом и возрастом, родом занятий и склонностью к экстремистским установкам: мужчины чаще демонстрируют националистические и ксенофобические установки, чем женщины; самые низкие показатели экстремизма зафиксированы у школьников, самые высокие – у работающей молодежи [8]. В исследованиях подчеркивается важность разработки коррекционных мер и профилактики психологического неблагополучия и социально опасного поведения. Т.В. Белашина, В.Е. Дернов, Д.А. Федосеев указывают на роль патриотического воспитания в профилактике экстремизма в молодежной среде [9]. С.В. Пазухина [10], Н.В. Сердюк, Л.Л. Грищенко, А.М. Столяренко [11] обосновывают меры психолого-педагогической профилактики нарушений психического здоровья, протестного и экстремистского поведения в студенческой среде. Н.Л. Зализняк, И.В. Лундовских, А.Г. Синеглазова опираются на формирование толерантности как меры противодействия социально-психологического неблагополучия студентов [12]. Модели, формы, методы и технологии профилактики и противодействия формированию дезадаптивных форм поведения у студентов отражены в масштабных исследованиях В.Н. Ремарчука с соавт. [13], В.П. Коняхина, А.В. Петровского, Т.Ю. Батютиной [14].

Как мы видим, усилия ученых и специалистов-практиков ориентированы на студентов как целевую группу. Вместе с тем нельзя недооценивать влияние внешней среды (психологического состояния преподавателей) на процессы, происходящие в академической среде: необходимы мониторинги и оценка показателей безопасности академической среды учебных заведений с точки зрения показателей психологического благополучия и социально-психологической адаптации профессорско-преподавательского состава. Влияние состояний педагога, его психологической безопасности на безопасность учащихся отражено в исследованиях И.А. Басовой. Она указывает на значимость таких параметров деятельности педагога, как стаж работы, а также и личностных характеристик (уровень ингибиции, уровень агрессивности, уровень его самоотношения, самопринятия, установки учителя и пр.) [15]. Ю.В. Смык и А.Ю. Качимская в качестве условия психологического комфорта и безопасности школьников также указывают на потенциал психологической безопасности личности педагога [16]. Актуальность данная проблема приобретает в связи с реализацией во многих вузах программ воспитательной работы со студентами, введения института кураторства. Кураторы студенческой группы чаще всего являются и преподавателями университетов, имеют широкий спектр профессиональных задач и большую академическую нагрузку. Специалисты сферы образования являются группой риска развития профессионального выгорания, что неблагоприятно сказывается на безопасности образовательной среды. Так, в исследовании M Janik и S. Rothmann показано, что эмоциональное истощение сильно влияет на психологическую безопасность педагогов [17].

С.А. Егорышев указывает на эмоциональное выгорание педагогов как фактор снижения эффективности профессиональной деятельности [18]. Многочисленные исследования посвящены выявлению и анализу факторов профессионального выгорания педагогов. В работе Е.А. Шмелевой, П.А. Кислякова и др. показаны положительные связи между самочувствием педагога, удовлетворенностью профессиональной средой и ее референтной значимостью [19]. Е.О. Марийчук исследует социально-психологические факторы выгорания молодых педагогов, показывает связь между фазами выгорания и мотивацией [20]. У В.И. Майстренко показана связь между эмоциональным выгоранием и степенью удовлетворенности профессиональных потребностей учителей [21]. Авторы указывают на необходимость разработки психолого-педагогических программ поддержки педагогов, включая обучение навыкам межличностного общения, управлению стрессом и профилактике выгорания. Вместе с тем в исследованиях недостаточно освещены вопросы оценки психологического благополучия специалистов, участвующих в воспитательной работе в вузе (кураторов) параллельно с реализацией преподавательских функций.

Цель нашего исследования заключалась в оценке безопасности академической среды вуза посредством оценки психологического благополучия кураторов студенческих групп.

Половозрастной состав выборки: 93 куратора студенческих групп педагогического вуза, из них: 79 женщин, 14 мужчин, возрастной диапазон 22–66 лет ($M = 42,3$, $SD = 8,6$).

Диагностические инструменты: симптоматический опросник SCL-90, «Интегральный показатель удовлетворенности трудом», «Диагностика профессионального „выгорания“» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой)».

Гипотезы исследования:

– академическая и воспитательная среда вуза в целом удовлетворяют требованиям безопасности с точки зрения психологического благополучия преподавателей и кураторов, при этом часть кураторов могут нуждаться в психологической поддержке;

– существует связь между показателями психологического благополучия и удовлетворенностью трудом.

Результаты исследования позволили охарактеризовать безопасность образовательной и воспитательной среды вуза по критериям: симптомы психологического неблагополучия, профессиональное выгорание, удовлетворенность трудом. Полученные данные показаны на рис. 1, табл. 1–2.

Как можно заметить, выборка в целом демонстрирует отсутствие проявлений выгорания по шкалам «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация», однако большая часть респондентов

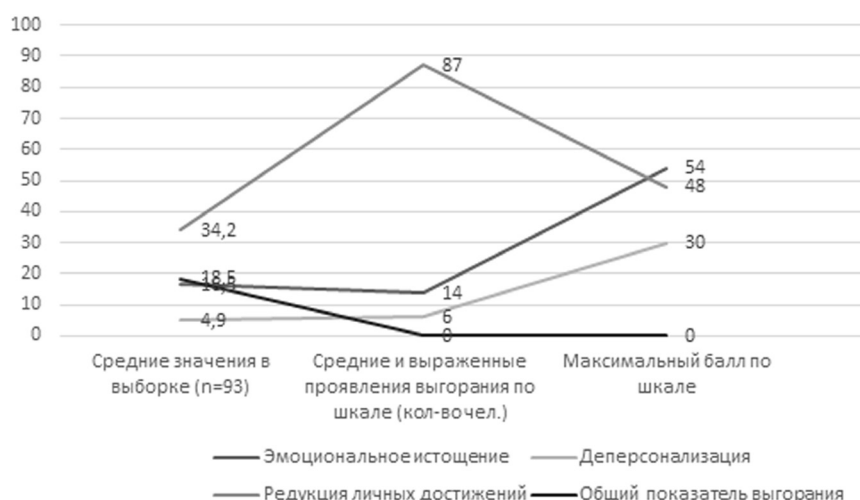


Рис. 1. Результаты оценки выраженности профессионального выгорания по методике К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой

(87 чел.) имеют проявления выгорания по шкале «Редукция личных достижений». Содержательно это говорит о широком спектре негативных переживаний, затрагивающих восприятие собственной профессиональной компетентности и профессии в целом: низкая оценка собственных профессиональных достижений, снижение интереса к профессии и карьере, обесценивание профессии, потеря смысла выполняемой работы. Неблагополучная картина профессионального выгорания обнаружена у четырех кураторов: их результаты показывают высокие проявления профессионального выгорания по всем шкалам методики.

Таблица 1

Показатели удовлетворенности трудом в выборке

Шкала	Средние значения в выборке (n = 93)	Максимальный балл по шкале	Значения по шкале ниже среднего, кол-во человек
Интерес к работе	3,7	6	0
Удовлетворенность достижениями в работе	3,5	4	1
Удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками	5,4	6	5
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	4,5	6	21
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	1,9	4	27
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	2,3	4	17
Удовлетворенность условиями труда	3,6	4	1
Профессиональная ответственность	1,3	2	14
Общая удовлетворенность трудом	26,3	28	1

В целом по критерию удовлетворенности трудом выборку можно охарактеризовать как благополучную: практически все респонденты демонстрируют средне-высокие и высокие показатели по всем шкалам. Устойчиво неблагоприятная картина по всем шкалам обнаружена у одного респондента. У некоторых респондентов выявлены низкие значения по отдельным шкалам. Как видно из табл. 1, среди показателей удовлетворенности трудом наиболее проблемными зонами являются: низкие притязания в профессиональной деятельности, низкая удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, неудовлетворенность соотношением выполняемой работы и заработка, неудовлетворенность уровнем профессиональной ответственности.

Оценка показателей психологического благополучия и здоровья представлена в табл. 2.

Таблица 2

Симптоматика психологического неблагополучия в выборке по тесту SCL-90

Шкала	Нормативные значения	Средние значения в выборке	Медианные значения в выборке
Соматизация	< 0,44	0,49*	0,33
Навязчивые состояния	< 0,75	0,43	0,30
Сензитивность	< 0,66	0,44	0,22
Депрессивность	< 0,62	0,43	0,31
Тревожность	< 0,47	0,32	0,20
Враждебность	< 0,60	0,27	0,17
Фобические состояния	< 0,18	0,13	0,00
Паранойальность	< 0,54	0,33	0,17
Психотизм	< 0,30	0,17	0,10

* значение по шкале соматизации превышает нормативные показатели.

В целом выборка демонстрирует отсутствие выраженных проявлений психического неблагополучия, за исключением несколько выраженной склонности к соматизации: значительной части выборки свойственны жалобы на такие симптомы, как головная боль, боли в сердце, мышечная сла-

бость, головокружение, проблемы с пищеварением, учащенное сердцебиение и прочие физические ощущения дискомфорта, что свидетельствует о повышенной чувствительности организма к стрессу и наличии выраженных физиологических реакций на стрессовые ситуации. Проявления психологического неблагополучия по четвертой и более шкалам выявлено у 22 человек.

Таблица 3

Связи между психологическим благополучием, показателями выгорания и удовлетворенностью трудом кураторов студенческих групп

Шкала	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция личных достижений	Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	Уровень притязаний в профессиональной деятельности
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	—	—	0,45	—	—
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	—	—	0,45	—	—
Профессиональная ответственность	—	—	0,50	—	—
Общая удовлетворенность трудом	–0,48	—	0,42	—	—
Соматизация	0,42	0,44	—	—	—
Навязчивые состояния	0,56	0,45	–0,41	—	—
Сензитивность	0,54	0,52	–0,43	–0,43	–0,43
Депрессивность	0,60	0,52	–0,45	–0,40	–0,40
Тревожность	0,41	0,42	–0,41	—	—
Паранойальность	0,52	0,57	—	–0,41	–0,41

Для оценки связей (табл. 3) между шкалами использовался корреляционный анализ (по критерию Пирсона). Обнаружены слабые взаимные связи между изучаемыми критериями, как прогнозируемые так и парадоксальные. К последним относятся связи между шкалой «редукция личных достижений», шкалами диагностики удовлетворенности трудом и психологического неблагополучия. Данные показывают: редукция личных достижений находится в прямой линейной связи с профессиональной ответственностью (коэффициент 0,50, значимость 0,01), повышением притязаний в профессиональной деятельности (коэффициент 0,45, значимость 0,01), удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством (коэффициент 0,45, значимость 0,01), общим уровнем удовлетворенности трудом (коэффициент 0,42, значимость 0,01). Редукция личных достижений связана обратными связями с проявлениями психологического неблагополучия: депрессивностью (коэффициент –0,45, значимость 0,01), сензитивностью (коэффициент –0,43, значимость 0,01), тревожностью и навязчивыми состояниями (коэффициент –0,41, значимость 0,01). Как мы видели выше (см. рис. 1), редукция личных достижений свойственна значительному числу опрошенных респондентов. Возможны невротические реакции (тревожность, депрессивность и пр.). В данном случае можно рассматривать это как специфический копинг в процессе решения внутриличностных проблем, связанных с ценностно-смысловым содержанием отношения к профессии и к себе как специалисту. При этом снижение ценности профессии уменьшает тревогу и депрессивность. Это объясняет также обратную связь между невротизацией и уровнем притязаний в профессиональной деятельности. В этой логике повышение уровня притязаний в профессиональной деятельности, повышение профессиональной ответственности сопряжено с повышением требований к

профессии и себе как к специалисту, что может повлечь редукцию, а также повышение невротизации.

Кроме того, не стоит исключать возможное воздействие неучтенных факторов на изучаемые параметры.

Таким образом, создание психологически безопасной образовательной среды целесообразно опосредовать проведением работы, направленной на повышение психологического благополучия специалистов.

В целом исследование показало достаточно благополучную картину состояния кураторов по изученным критериям, за исключением такого показателя выгорания, как редукция личных достижений, что указывает на проблемную нагруженность ценностно-смыслового отношения к профессии и себе как к специалисту. Часть кураторов студенческих групп вузов относятся к группе риска профессионального выгорания, ухудшения психоэмоционального состояния, снижения удовлетворенности трудом, что создает определенные риски безопасности образовательной среды вуза.

Обнаружены связи между показателями психологического благополучия, профессиональным выгоранием и удовлетворенностью трудом, среди которых системообразующие связи обнаружены также вокруг параметра «редукция личных достижений».

Тем самым выдвинутые гипотезы подтвердились. Полученные результаты требуют учета при разработке мер профилактики и поддержки кураторов студенческих групп для повышения эффективности воспитательной работы в вузе.

Список источников

1. Басева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В. и др. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 5–18.
2. Liu R. X., Lin W., Chen Z. Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings // Journal of Adolescence. 2010. Vol. 33, № 3. P. 411–417. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.007
3. Koomen W., Van der Pligt J. Introduction // The Psychology of Radicalization and Terrorism / W. Koomen, J. van der Pligt (eds.). New York: Routledge, 2016. P. 1–10.
4. Ярошенко Г.В., Белуженко О.В. Сравнительный анализ склонности к экстремизму студентов-первокурсников гуманитарного вуза с инвалидностью и без ограничений по здоровью // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сб. ст. по материалам V Международной научно-практ. конф., Ялта, 20–22 мая 2021 г. Симферополь: Ариал, 2021. С. 233–237. EDN TRRFPB
5. Дешина Е.И., Меркулова А.Н. Молодежь как наиболее подверженная влиянию экстремизма и терроризма в сети Интернет социально-демографическая группа // ОБЗОР.НЦПТИ. 2019. № 1 (16). С. 54–61.
6. Дворянчиков Н.В., Бовин Б.Г., Бовина И.Б. Оценка риска радикализации в подростково-молодежной среде: потенциал социально-психологического знания // Психология и право. 2022. Т. 12, № 2. С. 207–223. doi: 10.17759/psylaw.2022120215 (дата обращения: 25.06.2025).
7. Ярошенко Г.В., Белуженко О.В., Иванова Л.Л. Полиаспектное исследование диспозиций насильственного экстремизма у студентов-первокурсников гуманитарного вуза // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliaspektnoe-issledovanie-dispozitsiy-nasilstvennogo-ekstremizma-u-studentov-pervokursnikov-gumanitarnogo-vuza> (дата обращения: 14.05.2025).
8. Яремчук С.В., Ситяева С.М. Пол, возраст и вид занятости как объективные предикторы экстремистских установок молодежи // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 58. С. 11. URL: <https://psystudy.ru/num/issue/view/24> (дата обращения: 17.05.2025).
9. Белашина Т.В., Дернов В.Е., Федосеев Д.А. Роль патриотического воспитания в профилактике экстремизма в молодежной среде // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 80-5. С. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47942419> (дата обращения: 02.07.2025).
10. Пазухина С.В. Психологические основы психолого-педагогической профилактики экстремизма и протестного поведения в молодежной среде // Психология и право. 2023. Т. 13, № 2. С. 206–223.

11. Сердюк Н.В., Грищенко Л.Л., Столяренко А.М. Психолого-педагогические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде // Психология и право. 2018. Том 8, № 3. С. 167–178. doi: 10.17759/psylaw.2018080312 (дата обращения: 17.05.2025).
12. Зализняк Н.Л., Лундовских И.В., Синеглазова А.Г. Профилактика экстремизма и формирование толерантности в молодежной среде. Казань: МеДДок, 2020. 80 с.
13. Ремарчук В.Н., Бочарников И.В., Семикин Г.И. и др. Формы, методы и технологии профилактики и противодействия проникновению идеологии экстремизма и терроризма в образовательную среду. М.: Экон-Информ, 2019. 255 с.
14. Коняхин В.П., Петровский А.В., Батютина Т.Ю. Предупреждение экстремизма в молодежной среде: поиск оптимальной модели // Общество: политика, экономика, право. 2021. № 10 (99). С. 36–41. doi: 10.24158/per.2021.10.5 (дата обращения: 17.05.2025).
15. Баева И.А., Баев Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Т. 5, № 1. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59061 (дата обращения: 02.07.2025).
16. Смык Ю.В., Качимская А.Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 1. С. 42–58. doi: 10.15293/2658-6762.2101.03
17. Janik M., Rothmann S. Engagement of secondary school teachers in Namibia: Relational context effects // Journal of Psychology in Africa. 2016, № 26 (4). P. 316–325. doi: 10.1080/14330237.2016.1208921 (дата обращения: 17.05.2025).
18. Егорышев С.А. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-uchiteley-kak-faktor-snizheniya-effektivnosti-ih-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 25.06.2025).
19. Шмелева Е.А., Кисляков П.А., Кольчугина Н.И., Фан Ч.К. Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде // Образование и наука. 2022. № 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-psihologicheskaya-bezopasnost-pedagoga-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 25.06.2025).
20. Марийчук Е.О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование. 2016. № 8 (1). С. 1–10. doi: 10.17759/psyedu.2016080101 (дата обращения: 02.07.2025).
21. Майстренко В.И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей // Психологическая наука и образование. 2010. № 15 (1), С. 21–30. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n1/27989 (дата обращения: 02.07.2025).

References

1. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V. et al. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological security of the personality and values of adolescents and young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 6, pp. 5–18 (in Russian).
2. Liu R.X., Lin W., Chen Z.Y. School performance, peer association, psychological and behavioral adjustments: A comparison between Chinese adolescents with and without siblings. *Journal of Adolescence*, 2010, vol. 33, no. 3, pp. 411–417. URL: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.07.007> (accessed 25 June 2025).
3. Koomen W., Van der Pligt J. *Introduction. The Psychology of Radicalization and Terrorism*. Eds. W. Koomen, J. van der Pligt. New York, Routledge, 2016. pp. 1–10.
4. Yaroshenko G.V., Beluzhenko O.V. Sravnitel'nyy analiz sklonnosti k ekstremizmu studentov-pervokursnikov gumanitarnogo vuza s invalidnost'yu i bez ogranicheniy po zdorov'yu [Comparative Analysis of Extremism Propensity Among Freshmen of Humanities Universities With and Without Disabilities]. *Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: teoriya i praktika: sbornik statey po materialam V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Yalta, 20–22 maya 2021* [Social and Pedagogical Support for Individuals with Disabilities: Theory and Practice. Collection of Articles Based on Materials of the Fifth International Scientific-Practical Conference, Yalta, May 20–22, 2021]. Simferopol, Arial Publ., 2021. Pp. 233–237. EDN TRRFPB (in Russian).

5. Deshina E.I., Merkulova A.N. Molodezh' kak naiboleye podverzhennaya vliyaniyu ekstremizma i terrorizma v seti Internet sotsial'no-demograficheskaya gruppa [Youth as Most Susceptible Demographic Group to Online Extremism and Terrorism Influence]. *OBZOR.NCPTI – OVERVIEW.NCPT*, 2019, no. 1 (16), pp. 54–61 (in Russian).
6. Dvoryanchikov N.V., Bovin B.G., Bovina I.B. Otsenka riska radikalizatsii v podrostkovo-molodezhnoy srede: potentsial sotsial'no-psikhologicheskogo znaniya [Evaluation of Radicalization Risks in Teenager-Young Adult Environment: Potential of Socio-Psychological Knowledge]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2022, vol. 12, no. 2, pp. 207–223 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2022120215> (accessed 25 June 2025).
7. Yaroshenko G.V., Beluzhenko O.V., Ivanova L.L. Poliaspektnoye issledovaniye dispozitsiy nasil'stvennogo ekstremizma u studentov-pervokursnikov humanitarnogo vuza [Multi-Faceted Study of Dispositions of Violent Extremism Among First-Year Students of Humanities Universities]. *Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye. Uchenye zapiski – Government and Municipal Administration. Scholarly Notes*, 2020, no. 4 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliaspektnoe-issledovanie-dispozitsiy-nasilstvennogo-ekstremizma-u-studentov-pervokursnikov-humanitarnogo-vuza> (accessed 14 May 2025).
8. Yaremchuk S.V., Sityaeva S.M. Pol', vozrast i vid zanyatosti kak ob"ektivnye prediktory ekstremistskykh ustanovok molodezhi [Gender, Age and Type of Employment as Objective Predictors of Youth Extremist Attitudes]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Research*, 2018, vol. 11, no. 58. pp. 11 (in Russian). URL: <https://psystudy.ru/num/issue/view/24> (accessed 17 May 2025).
9. Belashina T.V., Dernov V.E., Fedoseev D.A. Rol' patrioticheskogo vospitaniya v profilaktike ekstremizma v molodezhnoy srede [Role of Patriotic Upbringing in Prevention of Extremism Among Young People]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in Science and Education Development*, 2021, no. 80-5, pp. 32–35 (in Russian). <https://elibrary.ru/item.asp?id=47942419> (accessed 2 July 2025).
10. Pazukhina S.V. Psikhologicheskiye osnovy psikhologo-pedagogicheskoy profilaktiki ekstremizma i protestnogo povedeniya v molodezhnoy srede [Psychological Foundations of Psycho-Educational Prevention of Extremism and Protest Behavior Among Young People]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2023, vol. 13, no. 2, pp. 206–23 (in Russian).
11. Serdyuk N.V., Grishchenko L.L., Stolyarenko A.M. Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty profilaktiki ekstremizma v molodezhnoy srede [Psychological and Pedagogical Aspects of Extremism Prevention Among Young People]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*, 2018, vol. 8, no. 3. pp. 167–78 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080312> (accessed 17 May 2025).
12. Zaliznyak N.L., Lundovskikh I.V., Sineglazova A.G. *Profilaktika ekstremizma i formirovaniye tolerantnosti v molodezhnoy srede* [Prevention of Extremism and Promotion of Tolerance Among Young People]. Kazan, MeDDok Publ., 2020. 80 p. (in Russian).
13. Remarchuk V.N., Bocharnikov I.V., Semikin G.I. et al. *Formy, metody i tekhnologii profilaktiki i protivodeystviya proniknoveniyu ideologii ekstremizma i terrorizma v obrazovatel'nyuyu sredu* [Forms, methods and technologies for preventing and countering the penetration of the ideology of extremism and terrorism into the educational environment]. Moscow, Econ-Inform Publ., 2019. 255 p. (in Russian).
14. Konyakhin V.P., Petrovskiy A.V., Batyutina T.Yu. Preduprezhdeniye ekstremizma v molodezhnoy srede: poisk optimal'noy modeli [Prevention of Extremism Among Young People: Searching for Optimal Model]. *Obshchestvo: politika, ekonomika, pravo – Society: Politics, Economy, Law*, 2021, no. 10 (99), pp. 36–41 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/pep.2021.10.5> (accessed 17 May 2025).
15. Baeva I.A., Baev N.N. Psikhologicheskiye resursy zashchishchennosti studentov kak pokazatel' psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti [Psychological resources of students' security as an indicator of psychological security of personality]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru*. 2013, vol. 5, no. 1 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59061 (accessed 02 July 2025).
16. Smyk Yu.V., Kachinskaya A.Yu. Potentsial psikhologicheskoy bezopasnosti pedagoga kak usloviye psikhologicheskoy bezopasnosti shkol'nika [The potential of psychological safety of the teacher as a condition for the psychological safety of the student]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 42–58. doi: 10.15293/2658-6762.2101.03 (in Russian).
17. Janik M., Rothmann S. Engagement of secondary school teachers in Namibia: Relational context effects. *Journal of Psychology in Africa*, 2016, no. 26 (4), pp. 316–325 (in Russian). doi: 10.1080/14330237.2016.1208921 (accessed 17 May 2025).

18. Egoryshev S.A. Emotsional'noe vygoraniye uchiteley kak faktor snizheniya effektivnosti ikh professional'noy deyatel'nosti [Emotional burnout of teachers as a factor in reducing the effectiveness of their professional activities]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya – Bulletin of RUDN University. Series: Sociology*, 2023, no. 1 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-uchiteley-kak-faktor-snizheniya-effektivnosti-ih-professionalnoy-deyatelnosti> (accessed 25 June 2025).
19. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Kol'chugina N.I., Fan Ch.K. Zhiznestoykost' i psikhologicheskaya bezopasnost' pedagoga v obrazovatel'noy srede [Resilience and psychological safety of a teacher in an educational environment]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2022, no. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-psihologicheskaya-bezopasnost-pedagoga-v-obrazovatelnoy-srede> (accessed 25 June 2025) (in Russian).
20. Mariychuk E.O. Sotsial'no-psikhologicheskiye faktory professional'nogo vygoraniya molodykh specialistov pedagogicheskikh professiy [Social and psychological factors of professional burnout of young specialists in pedagogical professions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2016, no. 8 (1), pp. 1–10 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080101> (accessed 02 July 2025).
21. Maystrenko V.I. Vzaimosvyaz' sindroma emotsional'nogo vygoraniya i stepeni udovletvorennosti professional'nykh potrebnostey uchiteley [The relationship between burnout syndrome and the degree of satisfaction with the professional needs of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 2010, no. 15 (1), pp. 21–30 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2010_n1/27989 (accessed 02 July 2025).

Информация об авторе

Филиппова С.А., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: filippovasa@tolstovsky.ru; ORCID ID: 0000-0003-2245-3599; SPIN-код: 9123-7497;
Researcher ID: AGY-6789-2022; Профиль в Scopus: 57204580020.

Information about the author

Filippova S.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: filippovasa@tolstovsky.ru; ORCID ID: 0000-0003-2245-3599; SPIN-code: 9123-7497;
Researcher ID: AGY-6789-2022; Scopus Profile: 57204580020.

Статья поступила в редакцию 03.07.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 03.07.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья
УДК 159.922.6
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-135-147>

Роль саморегуляции в формировании конфликтологической культуры подростков

Светлана Еруслановна Мухина¹, Анастасия Ярославовна Гаврилова²

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, svetlanamukh@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3860-305X>

² Лицей № 13, п. Краснообск, Россия, nastasya.gavri@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3496-5934>

Аннотация

В современном мире значимой становится актуализация проблемы развития осознанной саморегуляции – одного из личностных ресурсов, активного волевого и когнитивного контроля субъекта над своей эмоциональной сферой, аффектами и поведением в конфликте. Конфликтологическая культура – комплексное образование, высший уровень подготовленности человека к конфликтной ситуации и способов действия внутри нее, чтобы не допустить эскалации конфликта. Цель исследования – выявление взаимосвязи саморегуляции личности и конфликтологической культуры в подростковом возрасте. В эмпирическом исследовании был применен комплекс психологических методик: Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой; Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана (адаптация О.В. Митиной и Е.И. Рассказовой), Методика исследования конфликтологической культуры личности О.И. Щербаковой. Методы математической статистики (описательный метод – оценка средних значений показателей для расчета меры центральной тенденции, корреляционный анализ данных – применение коэффициента ранговой корреляции R-Спирмена). Эмпирическую выборку составили 70 испытуемых в возрасте 14–15 лет учащихся Лицея № 13 п. Краснообск Новосибирской области. Результаты исследования показали, что существует взаимосвязь между саморегуляцией и конфликтологической культурой в подростковом возрасте, при этом чем выше выраженность показателей саморегуляции, тем в большей степени проявляется уровень конфликтологической культуры и отдельных ее компонентов. Ядром взаимосвязи конфликтологической культуры и саморегуляции выступают параметры чувствительность к себе, гибкость, программирование действий, уровень стресса. Теоретическая значимость исследования состоит в получении новых данных о развитии в период подростничества саморегуляции и конфликтологической культуры, к тому же во взаимосвязи друг с другом, что дает возможность предложить пути формирования этих психологических феноменов. Практическая значимость работы состоит в потенциале использования результатов в просветительской работе педагога-психолога при создании программ и планов работы по формированию благоприятного школьного климата.

Ключевые слова: саморегуляция, индивидуальный стиль саморегуляции, конфликтологическая культура, культура чувств и поведения

Для цитирования: Мухина С.Е., Гаврилова А.Я. Роль саморегуляции в формировании конфликтологической культуры подростков // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 135–147. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-135-147>

Original article

The Role of Self-Regulation in the Formation of Conflict Culture in Adolescents

Svetlana E. Mukhina¹, Anastasiya Ya. Gavrilova²

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, svetlanamukh@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-3860-305X>

² Lyceum No. 13, Krasnoobsk, Russian Federation, nastasya.gavri@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-3496-5934>

Abstract

In the modern world, the actualization of the problem of developing conscious self-regulation, one of the personal resources, active volitional and cognitive control of the subject over his emotional sphere, affects and behavior in a conflict, is becoming significant. Conflictological culture is a complex formation, the highest level of a person's preparedness for a conflict situation and methods of action within it in order to prevent the escalation of the conflict. The purpose of the study is to identify the relationship between self-regulation of the individual and conflictological culture in adolescence. A set of psychological methods was used in the empirical study: Self-regulation style of behavior by V.I. Morosanova; Methodology for studying self-government by Yu. Kul and A. Furman (adapted by O.V. Mitina and E.I. Rasskazova); Methodology for studying the conflictological culture of personality by O.I. Shcherbakova. The empirical sample consisted of 70 subjects aged 14-15 years, students of Lyceum No. 13 in Krasnoobsk, Novosibirsk Region. The results of the study showed that there is a relationship between self-regulation and conflictological culture in adolescence, and the higher the severity of self-regulation indicators, the more pronounced is the level of conflictological culture and its individual components. The core of the relationship between conflictological culture and self-regulation are the parameters of self-sensitivity, flexibility, action programming, and stress level. Experiencing stress reduces the possibility of using conflictological culture in communication, while sensitive perception and the ability to manage one's feelings, behavior, and activities have the opposite tendency. The theoretical significance of the study consists in obtaining new data on the development of self-regulation and conflictological culture during adolescence, and in their relationship with each other, which makes it possible to propose ways of forming these psychological phenomena. The practical significance of the work consists in the potential for using the results in the educational work of a teacher-psychologist, when creating programs and work plans for the formation of a favorable school climate.

Keywords: *self-regulation, individual style of self-regulation, conflictological culture, culture of feelings and behavior*

For citation: Mukhina S.E., Gavrilova A.Ya. Rol' samoregulyatsii v formirovanii konfliktologicheskoy kul'tury podrostkov [The Role of Self-Regulation in the Formation of Conflict Culture in Adolescents]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 135–147. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-135-147>

Современная психология развития стремится к изучению поведения детей и подростков в условиях постоянно изменяющегося мира с множеством вызовов и стресс-факторов. Достаточно часто «наблюдается проблема различия между знаниями, диктующими необходимость определенного способа ответа на событие, и реальным поведением в конфликте» [1, с. 10]. В связи с этим значимой становится актуализация проблемы развития осознанной саморегуляции – одного из личностных ресурсов, активного волевого и когнитивного контроля субъекта над своим поведением. Данный вопрос особенно важно рассматривать в период взросления в связи с необходимостью саморегуляции личности для формирования устойчивости личностной структуры и дальнейшей успешности в отношениях различного рода. Саморегуляция осуществляется «с целью определения наиболее благоприятных возможностей для преодоления возникшей трудности или решения задачи» [2, с. 95]. «Характерный тип саморегуляции становится индивидуальным стилем, личностным качеством, влияющим на личность в системе отношений» [3, с. 126].

Конфликт, вопреки устоявшемуся негативному пониманию данного термина, является во многих ситуациях положительным феноменом, помогая снимать общее напряжение в отношениях, обнаруживать противоречия, развивать коммуникацию. Но «положительный аспект конфликта проявляется только в ситуации развитой конфликтологической культуры – комплексного образования, высшего уровня подготовленности человека к конфликтной ситуации и способов действия внутри нее, чтобы не допустить эскалации конфликта» [4, с. 11]. Это понятие во многом связано с коммуникативной компетентностью, психологической грамотностью и другими компонентами, которые современная школа стремится включить в образ своего воспитанника. Осознанность поведения во многом должна приводить к успешному выходу из столкновения и ощущению собственного благополучия, однако это не всегда возможно. Возникает некоторый диссонанс между чувствами и пониманием необходимости поступить по-другому.

Обращаясь к проблеме саморегуляции подросткового возраста, можно выделить исследование динамики саморегуляции подростков Ю.Э. Макаревской и Л.А. Базалевой, в рамках которого авторы приходят к выводам, что «старшие подростки гораздо более осознаны в процессе регуляции» [5, с. 213]. Между старшим и младшим периодом подросткового возраста различия достигают больших значений в том числе из-за обретения новообразований: самосознания, рефлексивности, устойчивой самооценки.

Конфликтологическая культура также рассматривается как часть психологических особенностей подросткового возраста. Рассматривая конфликты в подростковой среде, Р.А. Рогожникова и Г.Е. Григорьева приходят к выводу о проблеме «недостатка конфликтологической культуры подростков как одной из причин деструктивности и негативного эффекта общения в процессе конфликта» [6, с. 108]. С. Толстая рассматривает такие особенности старшего подросткового возраста, как внутриличностно возникающие конфликты, перепады настроения и эмоциональных состояний, ориентация на полярно различные мысли и сложные для разрешения столкновения ценностей как «предпосылки для поиска психологических путей развития конфликтологической культуры старших подростков» [7, с. 167]. М.М. Шубович, И.В. Захарова считают, что от конфликтологической культуры зависит уровень конфликтологической безопасности личности, состоящий из «способности сохранять устойчивость в среде с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям в конкретной жизненной ситуации» и зависящий в первую очередь «от личностных качеств, ценностей как проявлений конфликтологической культуры» [8, с. 192].

Некоторая связь саморегуляции с возможностью усвоения культурных норм подростком прослеживается в работах В.И. Слободчикова. Саморегуляция понимается им как потенциал личности в процессе не только деятельности и поведения, но и социальных личностных отношений. При этом конфликтологическая культура как ценностно-смысловая составляющая, которая активизирует стремление использовать все ресурсы личности и совершенствовать их для сотруди́ческого разрешения конфликтов, вызывает и стремление к развитию саморегуляции [9, с. 293].

В этой точке возможно предположение о существовании вытекающих друг из друга следствий – необходимости развития в период подростничества и саморегуляции и конфликтологической культуры, причем одновременно во взаимосвязи друг с другом.

Теоретико-методологические вопросы саморегуляции личности поднимаются, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Методологической основой исследования выступили работы отечественных психологов по проблеме саморегуляции В.И. Моросановой, А.О. Конопкина, Ю.А. Миславского, А.О. Прохорова, Ю. Куля, О.В. Митиной, К.А. Абульхановой-Славской и по проблеме конфликтологической культуры и управления конфликтами О.И. Щербаковой, И.С. Почекаевой, А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова и др.

К.А. Абульхановой-Славской саморегуляция понимается как неотъемлемая часть субъектности и активности человека. Автором выдвигаются положения о саморегуляции как системном процессе, включенном во многие другие психические функции и состояния, от частно взятых психических процессов до управления собой в социальном плане [2, с. 98].

Появление понятия «осознанная саморегуляция» связано с трудами О.А. Конопкина, подразумевавшего необходимость включения субъектности и активности человека, как обладающего высшими психическими функциями, в процесс регулирования деятельности [10].

Структура осознанной регуляции деятельности была сопоставлена Ю.М. Миславским с конкретными личностными образованиями. В рамках модели автором делаются заключения о возможности рассмотрения в качестве основы саморегуляции таких компонентов личностной организации, как образ «Я», самооценка, самоконтроль, уровень притязаний и активность [11, с. 28].

М. Инзлихт, К. Вернер, Д. Брискин в качестве ключевых элементов саморегуляции называют уровень анализа, отношение к конфликту, эмоции и когнитивное функционирование [12].

Далее концепция осознанной саморегуляции разрабатывалась В.И. Моросановой. Понимание осознанной саморегуляции было сформулировано автором как «многоуровневая динамическая система психических процессов по выдвижению целей всех видов внутренней и внешней произвольной активности человека, построению, поддержанию, контролю и управлению реализующих ее процессов, направленных на достижение принятой субъектом цели» [13, с. 25]. Благодаря В.И. Моросановой в научных работах появляется понятие стиля саморегуляции как устоявшейся в своих проявлениях и выражающейся в различных видах деятельности и поведении особенности системы осознанной саморегуляции.

М.А. Холодная и С.А. Хазова осознанную саморегуляцию связывают прежде всего с концептуальными способностями, к которым относят «способности выявлять скрытые признаки и закономерности, предлагать варьирующие и альтернативные интерпретации, формулировать предположения о причинах, строить опережающие прогнозы, формировать метафоры, создавать нарративы и т. д.» [14, с. 6].

Одним из основных исследователей саморегуляции за рубежом является немецкий психолог Ю. Куль, рассматривавший ее как часть системы самоуправления, которая в свою очередь входит в теорию взаимодействия личностных систем (PSI-теория). Под саморегуляцией понимается эмоционально-чувственная сторона личности, переживание ей внутренних противоречий, перенапряжения с помощью механизмов самоопределения, самомотивации и саморелаксации [15, с. 115].

Теоретико-методологический анализ вышеуказанных концепций приводит к пониманию саморегуляции в рамках исследования как системного процесса, имеющего индивидуальные особенности, интегрированного в переживание, социальное поведение и деятельность личности, регулирующего их в зависимости от внутренних и внешних факторов для достижения оптимального состояния сообразно его соответствия движению в направлении поставленной цели.

Переходя к теоретическим концепциям конфликтологической культуры, стоит обратить внимание на предпосылки формирования понятия. Первые отечественные работы по конфликтологии А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова указывают на уровень общей культуры оппонентов как на «фактор, влияющий на динамику конфликта, возможность его конструктивного решения» [16, с. 474].

Под конфликтологической культурой в трудах О.И. Щербаковой понимается интегративное образование, подразумевающее тип отношения личности к другому в ситуации конфликта, выражаемый в стремлении и потребности человека предупреждать и разрешать ее с помощью знаний и компетенций, личностных качеств, мыслительных способностей [4].

Данная модель подразумевает, что конфликтологическая культура имеет основу в виде ценностно-смысловой культуры и ощущения контекста. При этом непосредственными составляющими будут являться четыре части. Культура чувств обозначается как возможность распознавать и управлять чувствами, устойчивость к ситуации конфликта; культура мышления – знания о стратегиях выхода, способности к анализу, прогнозированию развития конфликта; культура поведения – умение управлять ситуацией, решать конфликт с помощью действий; и отдельно культура коммуникации, которая частично могла бы входить в поведенческую культуру – стремление к диалогу, самоуправление в процессе общения, договороспособность. Описание конфликтологической культуры О.И. Щербаковой является наиболее обширным и подробным, в связи с чем крайне значимо для современного теоретико-методологического понимания данного личностного образования.

И.С. Почекаева в качестве составляющих конфликтологической культуры приводит рациональную, эмоциональную и поведенческую сферы. На основании их развития выделяются уровни конфликтологической культуры, каждый из которых имеет свое содержание: элементарный, формальный, конформный, достаточный и оптимальный уровни соблюдения нейтралитета [17, с. 12].

Зарубежные теории имеют практико-ориентированный характер в сравнении с отечественными. П. Хайгл ставит во главу различие между культурой ведения спора и конфликтологической культурой, считая, что знания и навыки отличаются и развитая первая не приравнивается ко второй. Конфликтологическая культура строится на основе способности к реальному адекватному оцениванию ситуации и конструктивному поведению в конфликте, и от ее развития зависит справедливость и честность оппонентов по отношению друг к другу [18].

Педагогическая психология представлена М. Розенбергом, рассматривающим конфликтологическую культуру как часть воспитания ценностей миролюбия подростков в школах, и обозначающим актуальность развития конфликтологической культуры для снижения агрессивности в школьной среде. В качестве основных задач он ставит формирование и развитие у обучающихся и педагогов специальных качеств, которые позволяли бы ориентироваться на сотрудничество и взаимную ответственность в ситуации конфликта, уметь анализировать конфликт и выбирать правильную стратегию поведения [19, с. 96].

Наиболее информативным в отечественных и зарубежных исследованиях оказывается интегративный подход, подразумевающий, что конфликтологическая культура во многом является составным понятием из различных личностных особенностей и знаний. Одним из составных элементов этого интегративного понятия предположительно может быть саморегуляция личности.

Для проверки существующих предположений было спланировано и реализовано эмпирическое исследование с целью выявления взаимосвязи саморегуляции личности и конфликтологической культуры в подростковом возрасте. Применены следующие методы исследования: метод тестирования с помощью банка методик, методы математической статистики (описательный метод – оценка средних значений показателей для расчета меры центральной тенденции, корреляционный анализ данных – применение коэффициента ранговой корреляции R-Спирмена).

Исследование структуры саморегуляции было проведено с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020) В.И. Моросановой [20] и Методики исследования самоуправления (Volitional Components Inventory, VCI, в немецкоязычном варианте Selbststeuerungs-Inventar) Ю. Куля и А. Фурмана (адаптация О.В. Митиной и Е.И. Рассказовой) [21]. Диагностика конфликтологической культуры была проведена с использованием Методики исследования конфликтологической культуры личности О.И. Щербаковой [22].

В качестве базы исследования было выбрано Муниципальное автономное образовательное учреждение Новосибирского района Новосибирской области Лицей № 13 п. Краснообск. Выборку составили 70 испытуемых в возрасте 14–15 лет.

Проведение эмпирического исследования позволило получить и проанализировать общие результаты выборки старших подростков в виде ответов на три вышеприведенные методики. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, был использован метод средних значений.

Таблица 1

Показатели средних значений по параметрам методики «Стиль саморегуляции поведения»

Параметры	Среднее значение	Стандартное отклонение
Осознанная саморегуляция	3,22	0,6
Планирование целей	3,30	0,99
Моделирование условий	3,33	0,87
Программирование действий	3,29	1,06
Оценка результатов	2,84	1,07
Гибкость	3,48	0,83
Надежность	2,79	1,11
Настойчивость	3,60	0,84

По предварительным результатам диагностики с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения 2020» В.И. Моросановой было обнаружено (табл. 1), что средние значения диагностических баллов испытуемых относятся в основном к среднему уровню развития по показателям, кроме параметров «Гибкость» ($M = 2,84$) и «Настойчивость» ($M = 2,79$), которые в среднем в данной выборке находятся на низком уровне развития. Это свидетельствует о слабом потенциале оперативного реагирования на изменение условий, возможных трудностях в адаптации к переменам или динамичным ситуациям и низкой степени упорства и прикладываемых усилий для достижения поставленной цели при возникновении сложностей. Таким образом, выборка характеризуется согласованным стилем саморегуляции, имеющим пробелы в отдельных компонентах, связанных с пластичностью системы и упорством в достижении цели, и соответственно имеет потенциал развития, так как в целом находится на среднем уровне.

По итогам применения средств описательной статистики по отношению к результатам диагностики «Методика исследования самоуправления» были выявлены следующие свойства выборки старших подростков (табл. 2).

Таблица 2

*Показатели средних значений по параметрам
«Методики исследования самоуправления»*

Параметры	Среднее значение	Стандартное отклонение
Саморегуляция	33,98	6,87
Самоконтроль	21,46	3,63
Развитие воли	29,84	6,81
Чувствительность к себе	30,1	8
Переживание общего жизненного стресса	17,21	5,41

Наиболее высокие показатели были получены по компоненту «Саморегуляция» ($M = 33,98$). Это свидетельствует о наибольшей выраженности у выборки стремления к сохранению положительного настроения, оптимального состояния для активной деятельности, согласованности внутренних и внешних целей. Также значительно выражен параметр «Самоконтроль» ($M = 21,46$), что указывает на развитость у выборки ориентации на цель и способности пошагово и планомерно продвигаться к ней, стараясь преодолевать стресс и тревогу.

Наиболее низкие значения, но находящиеся также на среднем уровне, наблюдаются и по параметру «Переживание общего жизненного стресса» ($M = 17,21$), что свидетельствует о склонности к восприятию внешних условий как стресс-факторов, частой пассивности и частично сформированной ориентации на действие в случае сложной ситуации.

Таким образом, выборка характеризуется средним уровнем развития компонентов системы самоуправления личности, имеющим, однако, согласованность и выход на нижнюю границу высокого уровня компонента саморегуляции, что говорит о возможностях совершенствования и возрастного стремления к этому.

Исследование с помощью метода средних значений по параметрам методики «Методика исследования конфликтологической культуры личности» О.И. Щербаковой представлено в табл. 3.

Наиболее выраженный результат показан по параметру «Коммуникативная культура» ($M = 14,52$), что соответствует границе среднего и высокого уровня и характеризует выборку старшего подросткового возраста как признающую ценность решения затруднительных ситуаций в общении через диалог, активно применяющую имеющиеся знания и навыки коммуникации, стремящуюся быть гибкими в управлении коммуникативной ситуацией.

Таблица 3

*Показатели средних значений по параметрам
«Методики исследования конфликтологической культуры»*

Параметры	Среднее значение	Стандартное отклонение
Культура чувств	14,02	4,73
Коммуникативная культура	14,52	3,87
Культура мышления	12,46	3,24
Поведенческая культура	13,92	3,99
Конфликтологическая культура	55,13	12,36

Наименее выраженный результат демонстрируется по параметру «Культура мышления» ($M = 12,46$), что тем не менее соответствует среднему уровню и характеризует переменную успешность в применении операций анализа и прогнозирования в отношении к конфликтам, стремление разрешать столкновения рационально, но с возможным соскальзыванием на интуитивное движение.

По интегративному параметру «Конфликтологическая культура» также наблюдается средний уровень развития ($M = 55,13$), что свидетельствует о склонности старших подростков к конструктивному разрешению конфликтов с помощью личностных ресурсов, однако их опыт еще не включает значительного числа альтернативных способов развития ситуаций и причин столкновений, вследствие чего ценностное отношение к культуре конфликта на смысловом уровне остается не до конца сформированным. Данный результат объясним в том числе с позиции психологических особенностей подросткового возраста.

Таким образом, конфликтологическая культура подростков в целом является сбалансированно сформированной по соотношению внутренних компонентов, но нуждается в общем развитии, так как ни один из показателей не продемонстрирован на высоком уровне в значительной степени.

Обработка результатов с применением коэффициента ранговой корреляции R-Спирмена позволила выявить взаимосвязь саморегуляции личности и конфликтологической культуры в подростковом возрасте. Так, были выявлены значимые взаимосвязи между саморегуляцией и конфликтологической культурой в количестве 41 корреляции. Положительный характер носили 35 корреляций, отрицательный – 6.

Рассматривая составленные по итогам эмпирического исследования показатели, удалось выявить наиболее существенные взаимосвязи, которые могут отразиться на психолого-педагогической системе работы с проблемой саморегуляции и конфликтологической культуры в подростковом возрасте.

Общий уровень конфликтологической культуры взаимосвязан с 10 параметрами саморегуляторной сферы. Из данных взаимосвязей девять положительных и одна отрицательная (рис. 1).

Присутствующие положительные корреляции общего уровня конфликтологической культуры с показателями «Гибкость», «Надежность», «Программирование действий», «Оценивание результатов», «Моделирование условий» по методике «ССПМ-2020» и показателями «Развитие воли», «Чувствительность к себе» по «Методике исследования самоуправления» обозначают конкретные взаимосвязанные аспекты, способствующие развитию конфликтологической культуры и получающие свое развитие из совершенствования конфликтологической культуры.

Отрицательная корреляция с параметром «Переживание общего жизненного стресса» по «Методике исследования самоуправления» дополнительно раскрывает аспект необходимости совершенствования возможностей регулировать свое состояние для достижения развития конфликтологической культуры.

На рис. 2 представлена корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи параметра «Поведенческая культура» («Методика исследования конфликтологической культуры») с параметрами методик «ССПМ2020» и «Методики исследования самоуправления».



Рис. 1. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей параметра «Конфликтологическая культура» («Методика исследования конфликтологической культуры») и параметров методик «Методика исследования самоуправления» и «Стиль саморегуляции поведения».

Примечание: на рисунках присутствуют следующие обозначения уровня значимости корреляций:

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$



Рис. 2. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей параметра «Поведенческая культура» («Методика исследования конфликтологической культуры») и параметров методик «Методика исследования самоуправления» и «Стиль саморегуляции поведения»

Схожесть результатов с данными предыдущей выборки может быть связана с тем, что для выборки старшего подросткового возраста наиболее характерно проявление уровня конфликтологической культуры именно через поведение и все остальные компоненты так или иначе приводят именно к конструктивному поведению как результату. Соответственно, поведенческая культура будет коррелировать и с общими параметрами саморегуляции, и с частными свойствами, в числе которых «Чувствительность к себе», «Переживание общего жизненного стресса», «Развитие воли», а также «Надежность», «Гибкость», «Программирование действий», «Моделирование условий», «Оценивание результатов».

Корреляции показателей саморегуляторной системы с показателем «Культура чувств» из «Методики исследования конфликтологической культуры» показаны на рис. 3.



Рис. 3. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей параметра «Культура чувств» («Методика исследования конфликтологической культуры») и параметров методик «Методика исследования самоуправления» и «Стиль саморегуляции поведения»

Наиболее сильная и высокая по значимости взаимосвязь наблюдается с параметром «Чувствительность к себе». Возможно предположение, что развитие чувствительности к себе может выступать основой и ресурсом саморегуляции для развития культуры чувств, равно как и наоборот – развиваться при осознании ценности культуры чувств в конфликте и стремлении к ее становлению.

Взаимосвязи шкал саморегуляции с параметром «Коммуникативная культура» носят умеренный и слабый характер (рис. 4).

Наиболее выраженные по значимости и силе положительные взаимосвязи прослеживаются с параметрами «Гибкость» и «Саморегуляция», что говорит о повышении коммуникативной культуры с повышением пластичности и сохранения контроля в различных условиях. В частности, от оппонента, ситуации и сути конфликта зависит, какой способ коммуникации будет адекватен; соот-

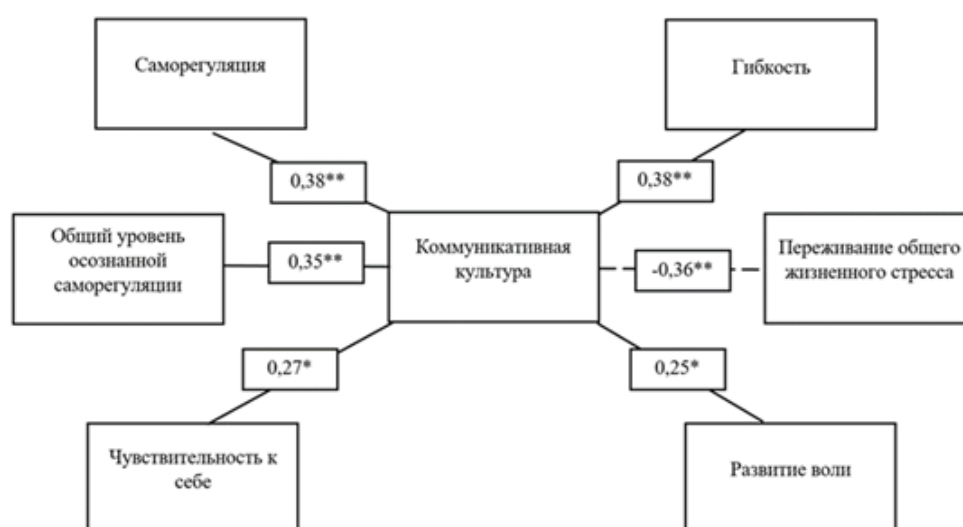


Рис. 4. Корреляционная плеяда значимых взаимосвязей параметра «Коммуникативная культура» («Методика исследования конфликтологической культуры») и параметров методик «Методика исследования самоуправления» (VCI) и «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020)

ветственно, для развития коммуникативной культуры важна гибкость. Переживание стресса, напротив, снижает возможность применения навыков конфликтологической культуры, так как резервы психики направлены на борьбу со стрессом.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали, что существует взаимосвязь между саморегуляцией и конфликтологической культурой в старшем подростковом возрасте. Обнаружены корреляции в количестве 41, из которых 35 положительных и 6 отрицательных. Причем чем выше выраженность показателей саморегуляции, тем в большей степени проявляется уровень конфликтологической культуры и отдельных ее компонентов.

Ядром взаимосвязи конфликтологической культуры и саморегуляции выступают параметры «Чувствительность к себе», «Гибкость», «Программирование действий», «Уровень стресса». Это приводит к идее о том, что формирование и развитие любого компонента конфликтологической культуры в отрыве от потенциала саморегуляции, умение распознавать свои чувства и эмоции и управлять ими, а также конструктивно совладать со стрессом будет крайне осложнено. Переживание стресса снижает возможность применения в общении конфликтологической культуры, в то время как чуткое восприятие и умение управлять своими чувствами, поведением, деятельностью имеют обратную тенденцию к более высокому уровню данной возможности.

Развитие чувствительности к себе может выступать основой и ресурсом для развития культуры чувств.

Коммуникативная культура взаимосвязана с гибкостью, то есть навыки общения и установления контакта зависят от развития пластичности и адаптивности в различных условиях.

Культура мышления имеет взаимосвязь с программированием действий, что свидетельствует о повышении уровня развития способности анализировать и прогнозировать ситуацию конфликта с повышением возможности определять конкретный ход своих действий.

Конфликтологическая культура и входящая в ее состав поведенческая культура имеют практически равнозначные по своей сущности взаимосвязи с составляющими саморегуляции. Это связано с тем, что у старших подростков конфликтологическая культура преимущественно проявляется в поведении, а остальные ее компоненты в конечном счете способствуют формированию конструктивного поведения. Теоретическая значимость исследования состоит в получении новых данных о развитии в период подростничества саморегуляции и конфликтологической культуры, причем во взаимосвязи друг с другом, что дает возможность предложить пути формирования этих психологических феноменов.

Перспектива дальнейшего использования материалов исследования в практике психологов состоит в потенциале использования результатов в просветительском направлении деятельности педагога-психолога при работе с классными руководителями, старшими подростками и их родителями. Данные, предоставленные в работе, могут оказаться полезны при создании программ и планов по формированию благоприятного школьного климата через активизацию личностных ресурсов обучающихся, а также составлении коррекционно-развивающих программ.

Список источников

1. Ядов В.А., Борзикова Л.В., Водзинская В.В и др. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. 1982. С. 92–98.
3. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности. 1982. С. 121–126.
4. Щербакова О.И. Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 41 с.

5. Макаревская Ю.Э., Базалева Л.А. Особенности стиля саморегуляции поведения в подростковом возрасте // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 10-3 (97). С. 211–214.
6. Рогожникова Р.А., Равилов Р.Т. Роль воспитывающей деятельности в процессе формирования у подростков конфликтологической культуры // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 4. С. 107–115.
7. Tolstaia S., Revenco O. Methods of development of conflictological culture in older adolescence // Journal of Educational Sciences. 2023. Vol. 2(48). P. 155–168.
8. Шубович М.М., Захарова И.В. Профессиональные коммуникации педагога: конфликтологическая и правовая безопасность // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 190–198.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
10. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127–135.
11. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
12. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J. L., Roberts B.W. Integrating Models of Self-Regulation // Annual Review of Psychology. 2021. Vol. 72. P. 319–345.
13. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2010. 519 с.
14. Холодная М.А., Хазова С.А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 5–17.
15. Kuhl J. Motivation und Persönlichkeit: interaktion psychischer systeme. Göttingen: Hogrefe, 2001. 1221 s.
16. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
17. Почекаева И.С. Воспитание конфликтологической культуры старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2010. 21 с.
18. Heigl P. 30 Minuten fuer faires Streiten und gute Konflikt-Kultur. Offenbach: Verlag GmbH, 2010. 80 S.
19. Rosenberg M. Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2004. 160 S.
20. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 4. С. 155–167.
21. Митина О.В., Рассказова Е.И. Методика исследования самоуправления Ю. Куля и А. Фурмана: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 2. С. 111–127.
22. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура специалиста: технологии формирования. М.: Московский государственный педагогический университет, 2024. 413 с.

References

1. Yadov V.A., Borzikova L.V., Vodzinskaya V.V. et al. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti* [Self-regulation and forecasting of social behavior of the individual]. Ed. V.A. Yadov. Leningrad, Nauka Publ., 1979. 264 p. (in Russian).
2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Lichnostnye mekhanizmy regul'yatsii deyatel'nosti [Personal mechanisms of activity regulation]. *Problems of personality psychology*, 1982. Pp. 92–98 (in Russian).
3. Chesnokova I.I. Samosoznaniye, samoregulyatsiya, samodeterminatsiya lichnosti [Self-awareness, self-regulation, self-determination of the personality]. *Problemy psikhologii lichnosti – Problems of personality psychology*, 1982. Pp. 121–126 (in Russian).
4. Shcherbakova O.I. *Psikhologiya konfliktologicheskoy kul'tury lichnosti spetsialista: formirovaniye v kontekstnoy obrazovatel'noy srede. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychology of conflictological culture of the personality of a specialist: formation in a contextual educational environment. Abstract of thesis ... doct. of psychol. sci.]. Moscow, 2011. 41 p. (in Russian).
5. Makarevskaya Yu.E., Bazaleva L.A. Osobennosti stilya samoregulyatsii povedeniya v podrozkovom vozraste [Features of the style of self-regulation of behavior in adolescence]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk – International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, no. 10-3 (97), pp. 211–214 (in Russian).

6. Rogozhnikova R.A., Ravilov R.T. Rol' vospityvayushchey deyatel'nosti v protsesse formirovaniya u podrostkov konfliktologicheskoy kul'tury [The role of educational activities in the process of forming a conflictological culture in adolescents]. *Evrasiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Eurasian Humanitarian Journal*, 2020, no. 4, pp. 107–115 (in Russian).
7. Tolstaia S., Revenco O. Methods of development of conflictological culture in older adolescence. *Journal of Educational Sciences*, 2023, vol. 2 (48), pp. 155–168.
8. Shubovich M.M., Zakharova I.V. Professional'nye kommunikatsii pedagoga: konfliktologicheskaya i pravovaya bezopasnost' [Professional communications of a teacher: conflictological and legal security]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2024, no. 504, pp. 190–198 (in Russian).
9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitiye sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze* [Psychology of human development: development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow, Shkol'naya pressa Publ., 2000. 416 p. (in Russian).
10. Konopkin O.A. Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub'ektivnogo razvitiya [General ability to self-regulation as a factor in subjective development]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 2004, no. 2, pp. 127–135 (in Russian).
11. Mislavsky Yu.A. *Samoregulyatsiya i aktivnost' lichnosti v yunosheskom vozraste* [Self-regulation and personality activity in adolescence]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 152 p. (in Russian).
12. Inzlicht M., Werner K.M., Briskin J.L., Roberts B.W. Integrating Models of Self-Regulation. *Annual Review of Psychology*, 2021, vol. 72, pp. 319–345.
13. Morosanova V.I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality of a person]. Moscow, Nauka Publ., 2010. 519 p. (in Russian).
14. Kholodnaya M.A., Khazova S.A. Fenomen kontseptualizatsii kak osnova produktivnosti intellektual'noy deyatel'nosti i sovladayushchego povedeniya [Phenomenon of conceptualization as a basis for productivity of intellectual activity and coping behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 2017, vol. 38, no. 5, pp. 5–17 (in Russian).
15. Kuhl J. *Motivation and personality: interaction of a psychic system*. Göttingen: Hogrefe, 2001. 1221 p.
16. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. *Konfliktologiya* [Conflictology]. Moscow, UNITY Publ., 2000. 551 p. (in Russian).
17. Pochekaeva I.S. *Vospitaniye konfliktologicheskoy kul'tury starsheklassnikov. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Education of conflictological culture of high school students: author's abstract. Abstract of thesis. ... cand. ped. sci.]. Perm, 2010. 21 p. (in Russian).
18. Heigl P. *30 minutes of conflict resolution and good conflict culture*. Offenbach, Verlag GmbH Publ., 2010. 80 p.
19. Rosenberg M. *Conflict resolution during social communication*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2004. 160 p.
20. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. Oprosnik V.I. Morosanovoy «Stil' samoregulyatsii povedeniya – SSPM 2020» [Questionnaire of V.I. Morosanov "Style of self-regulation of behavior – SSPM 2020"]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology*, 2020, vol. 66, no. 4, pp. 155–167 (in Russian).
21. Mitina O.V., Rasskazova E.I. Metodika issledovaniya samoupravleniya Yu. Kulya i A. Furmana: psikhometricheskiye kharakteristiki russkoyazychnoy versii [Methodology for studying self-government by Yu. Kul and A. Furman: psychometric characteristics of the Russian-language version]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2019, vol. 40, no. 2, pp. 111–127 (in Russian).
22. Verbitsky A.A., Shcherbakova O.I. *Konfliktologicheskaya kul'tura spetsialista: tekhnologii formirovaniya* [Conflictological culture of a specialist: formation technologies]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2024. 413 p. (in Russian).

Информация об авторах

Мухина С.Е., кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (ул. Вилюйская, 28, Новосибирск, Россия, 630126).
E-mail: svetlanamukh@mail.ru; ORCID ID: 0009-0007-3860-305X; SPIN-код 7850-4539.

Гаврилова А.Я., педагог-психолог МАОУ Новосибирского района Новосибирской области – лицей № 13 п. Краснообск (п. Краснообск, 209, Россия, 630501).

E-mail: nastasya.gavri@gmail.com; ORCID ID: 0009-0007-3496-5934; SPIN-код 1113-2505

Information about the authors

Mukhina S.E., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (ul. Vilyuiskaya, 28, Novosibirsk, Russian Federation, 630126).

E-mail: svetlanamukh@mail.ru; ORCID ID: 0009-0007-3860-305X; SPIN-code: 7850-4539.

Gavrilova A.Y., educational psychologist, AMEI Novosibirsk area Novosibirsk region Litseum № 13 (p. Krasnoobsk, 209, Russian Federation, 630501).

E-mail: nastasya.gavri@gmail.com; ORCID ID: 0009-0007-3496-5934; SPIN-code: 1113-2505.

Статья поступила в редакцию 24.07.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 24.07.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-148-157>

Психологические особенности мотивов информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности

Руслан Ильвисович Зекерьяев

ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», Симферополь, Россия,

ruslan51291@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8366-0183>

Аннотация

Одним из самых распространенных феноменов современного медиапространства является реклама, цель которой воздействовать на целевую аудиторию, убеждая ее приобрести какой-либо товар или услугу. При этом ее содержание, включающее в себя разнообразные методы информационного влияния, имплицитно транслирует реципиентам установки и убеждения, создает у них новые ценности, смыслы и мотивы, манипулирует эмоциональным состоянием и т. д. Вместе с этим наиболее сильные стороны рекламы – относительно легкая доступность, обеспеченная спецэффектами привлекательность и обусловленная комплексом методов скрытого воздействия убедительность – приводят к тому, что потенциальным реципиентам становится сложнее проявлять рефлекссию и контролировать свои эмоциональные реакции на просмотренный контент. Следовательно, важным феноменом, требующим детального изучения, становится рекламная суггестивность, которая определяет особенности восприятия человеком рекламного контента и умения противостоять его негативному воздействию. Несмотря на большое количество исследований, посвященных этому вопросу, недостаточно изученными остаются психологические особенности личности, связанные с этим феноменом. Одними из таких могут быть составляющие информационной активности, определяющие характер взаимодействия человека с медиасредой. Эмпирическую базу исследования составили случайным образом отобранные 50 человек, среди которых 16 юношей и 34 девушки, возрастное распределение которых составило 18–25 лет. Методическое обеспечение исследования включало опросник «Мотивационная структура информационной активности» (Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов, А.С. Коповой), исследовательский опросник «Рекламная суггестивность личности» (Р.И. Зекерьяев). В ходе исследования выявлено, что с ростом таких мотиваций в структуре информационной активности, как коммуникативная, релаксационная, реактивирующая и компенсаторная, также возрастает степень рекламной суггестивности личности. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы практическими психологами в процессе индивидуальных консультаций и психологического сопровождения процесса медиасоциализации личности.

Ключевые слова: реклама, рекламная суггестивность, информационная активность, коммуникативная мотивация, релаксационная мотивация, реактивирующая мотивация, компенсаторная мотивация

Для цитирования: Зекерьяев Р.И. Психологические особенности мотивов информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 148–157. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-148-157>

Original article

Psychological features of motives of information activity of a person with different levels of advertising suggestiveness

Ruslan I. Zekeriaev

*SBEIHE RC CEPU named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russian Federation,
ruslan51291@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8366-0183>*

Abstract

One of the most common phenomena of the modern media space is advertising, the purpose of which is to influence the target audience, convincing it to purchase a product or service. At the same time, its content, which includes various methods of information influence, implicitly transmits attitudes and beliefs to recipients, creates new values, meanings and motives in them, manipulates the emotional state, etc. At the same time, the strongest aspects of advertising – its relatively easy accessibility, attractiveness provided by special effects and persuasiveness conditioned by a complex of methods of hidden influence – lead to the fact that it becomes more difficult for potential recipients to show reflection and control their emotional reactions to the content they view. Consequently, advertising suggestiveness, which determines the characteristics of a person's perception of advertising content and the ability to resist its negative impact, becomes an important phenomenon that requires detailed study. Despite the large number of studies devoted to this issue, the psychological characteristics of the person associated with this phenomenon remain insufficiently studied. One of these may be the components of information activity that determine the nature of a person's interaction with the media environment. The empirical base of the study consisted of a randomly selected sample of 50 people, including 16 boys and 34 girls, with an age distribution of 18–25 years. The methodological support for the study consisted of the questionnaire “Motivational structure of information activity” (G.N. Malyuchenko, V.M. Smirnov, A.S. Kopovoy) and the research questionnaire “Advertising suggestiveness of personality” (R.I. Zekeryaev). The study revealed that with the growth of such motivations in the structure of information activity as communicative, relaxation, reactivating and compensatory, the degree of advertising suggestibility of the individual also increases. The practical significance of the study is that its results can be used by practicing psychologists in the process of individual consultations and psychological support of the process of media socialization of the individual.

Keywords: *advertising, advertising suggestiveness, informational activity, communicative motivation, relaxation motivation, reactivating motivation, compensatory motivation*

For citation: Zekeriaev R.I. Psikhologicheskiye osobennosti motivov informatsionnoy aktivnosti lichnosti s razlichnym urovnem reklamnoy suggestivnosti [Psychological features of motives of information activity of a person with different levels of advertising suggestiveness]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 148–157. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-148-157>

Современный мир практически невозможно представить без рекламы, количество которой в современном медиапространстве неуклонно возрастает. Следствием данного явления становится то, что одним из актуальных вопросов становится изучение рекламной суггестивности, проявляющейся в неспособности человека противостоять ее психологическому влиянию. Несмотря на большое количество научных работ, посвященных изучению рекламной суггестивности, недостаточно изученными остаются особенности ее взаимосвязи с другими психологическими особенностями личности. Одной из таких может быть мотивационная структура информационной активности, которая представляет собой совокупность мотиваций, обуславливающих особенности информационной активности и характер повседневного медиапотребления. Вместе с этим понимание особенностей взаимосвязи данных феноменов позволит расширить существующие научные знания в области медиасоциализации личности, что в перспективе может иметь практическую значимость для психологов-консультантов, оказывающих психологическое сопровождение личности в данном процессе.

Целью статьи является определение психологических особенностей мотивационной структуры информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности.

Изучая феномен рекламного воздействия, исследователи определяли, что реклама – это вид контента, направленный на реализацию двух основных целей: привлечь внимание целевой аудитории к представляемым товарам и создать условия, предоставляющие возможность их приобрести. Для этого такой контент часто может апеллировать к аффективной составляющей личности реципиента, стараясь вызвать ряд позитивных эмоций. Вместе с этим реклама информирует зрителя о выгодах демонстрируемой продукции и конструирует в его сознании образ бренда, который ее предоставляет. Также функцией рекламного контента является создание моделей потребления товара (как правило, такого, при котором идет более быстрый его расход), которые в дальнейшем интериоризируются реципиентом. При этом если название бренда целевая аудитория может забыть, то способ потребления с высокой долей вероятности сохранится [1, 2].

Ученые отмечали, что психологическое влияние рекламного контента заключается в воздействии на мысли, эмоции и процесс принятия решений личности, которые в совокупности определяют ее поведенческую активность. Основной же целью рекламы является воспитание поколения «квалифицированных потребителей». Среди базовых механизмов рекламного воздействия принято выделять влияние на аффективную сферу (заражение), прививание мировоззрения и моделей поведения (подражание), прямую суггестию (внушение), передачу информационно-справочной составляющей (информирование), передачу установок о необходимости приобретения товара в имплицитной и эксплицитной форме (внушение и убеждение) [3–6].

Исследователи также утверждали, что современная реклама в сети Интернет формирует у целевой аудитории осознаваемые и неосознаваемые интересы, мотивы и потребности. Она представляет собой фактор, обуславливающий успех бренда, и феномен, определяющий культуру потребления в социуме. Вместе с этим реклама в современном мире не только преследует цель информирования о товаре, но и конструирует мир, в котором существование людей, входящих в целевую аудиторию, невозможно без демонстрируемого продукта. При этом одним из эффективных методов влияния считается постоянное напоминание о товаре или услуге, которое в сети Интернет реализуется за счет периодически возникающей контекстной рекламы. Она убеждает реципиента в том, что продукт ему нужен здесь и сейчас или понадобится в ближайшем будущем. Вместе с этим передаются также сведения о том, где и как можно приобрести товар или услугу. Постоянное возникновение рекламных окон также вызывает запоминание информации и поддерживает на желаемом для рекламодателя уровне осведомленность о продукте [7–10].

Учеными также отмечалось, что реклама представляет собой социокультурное явление, являющееся неотделимым компонентом современного общества. Окружая целевую аудиторию повсюду, она транслирует контент, оказывающий воздействие на систему ценностей и образ жизни социума. Вместе с этим она, активно апеллируя к существующим и создавая новые стереотипы, влияет также на сознание реципиентов, стиль их жизни, восприятие красоты и т. д. Основную группу риска представляет молодежь, отличающаяся высокой степенью суггестивности, восприимчивостью, социальной гибкостью. Вместе с этим наиболее сильные стороны рекламы – относительно легкая доступность, обеспеченная спецэффектами привлекательность и обусловленная комплексом методов скрытого воздействия убедительность приводят к тому, что потенциальным реципиентам становится сложнее проявлять рефлекссию и контролировать свои эмоциональные реакции на просмотренный контент [11–15].

Исследователи также говорили о том, что решение о приобретении товара не принимается одномоментно, а проходит через несколько последовательных этапов. Сначала у потенциального реципиента возникает потребность, зачастую неосознаваемая, при которой он переживает ощущение неопределенности, не связывая его с каким-либо конкретным товаром. В этот момент основной це-

лью рекламодателя является передача информации, которая вызовет интерес к продукту. На втором этапе потенциальный покупатель осознает свою потребность и начинает искать способы и пути ее реализации. В это время задача рекламы обосновать уникальность товара, его преимущество и сильные стороны по сравнению с прочими аналогичными позициями у конкурентов. На финальной стадии реципиент принимает окончательное решение о приобретении продукта, который в этот момент сам приобретает характеристики носителя рекламы, открыто презентуя свои качества и соответствуя заявленным с его стороны ожиданиям. При таком алгоритме эффективный рекламный контент будет оказывать сильное воздействие на восприятие целевой аудитории, которая в большинстве случаев не критично анализирует демонстрируемые товары или услуги [16, 17].

Учеными было выделено три компонента эффективного влияния рекламы на целевую аудиторию: масштабность распространения информации, ее максимально эмоциональная подача и периодическое повторение. Вместе с этим особую опасность приобретает аффективное воздействие, которое зачастую происходит именно в отрицательном формате. Упор на негативные эмоциональные переживания вызывает у реципиента психическое напряжение, требующее разрядки и угрожающее в противном случае нарушением психологического благополучия. Если человек не оказывается способным самостоятельно решить возникший внутренний конфликт, то единственным способом это сделать становится приобретение демонстрируемого товара. Для рекламы такого формата характерна стимуляция таких переживаний, как тревога, чувство неполноценности, зависть и т. д., а ее цель – создать максимальное психологическое угнетение реципиента с оговоркой, что он снова может стать счастливым путем покупки продукта [18–21].

В рамках текущего исследования были задействованы случайным образом отобранные 50 человек, среди которых 16 юношей и 34 девушки, возрастное распределение которых составило 18–25 лет. В качестве испытуемых выступили обучающиеся вузов Республики Крым. Методическое обеспечение исследования составили опросник «Мотивационная структура информационной активности» (Г.Н. Малюченко, В.М. Смирнов, А.С. Коповой), исследовательский опросник «Рекламная суггестивность личности» (Р.И. Зекерьяев). В ходе математико-статистической обработки данных были использованы частотный анализ, критерий Краскела – Уоллиса, корреляционный анализ Спирмена.

Первый шаг исследования заключался в изучении распределения выборки по уровню рекламной суггестивности (рис. 1).

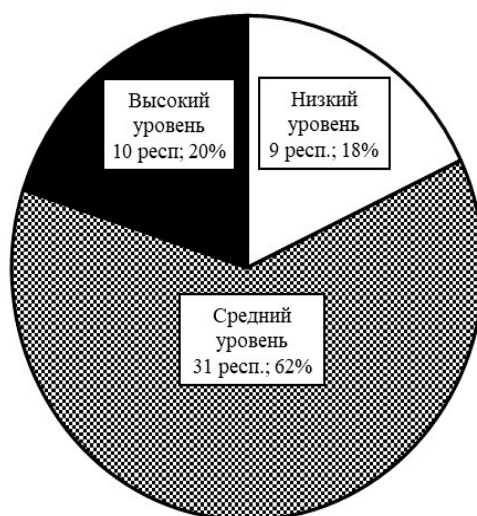


Рис. 1. Распределение участников исследования по уровню рекламной суггестивности

Из рис. 1 видно, что среди респондентов присутствуют представители всех уровней изучаемого признака в достаточном количестве для применения заявленных статистических критериев.

На следующем этапе были определены особенности проявления компонентов мотивационной структуры информационной активности личности (рис. 2).

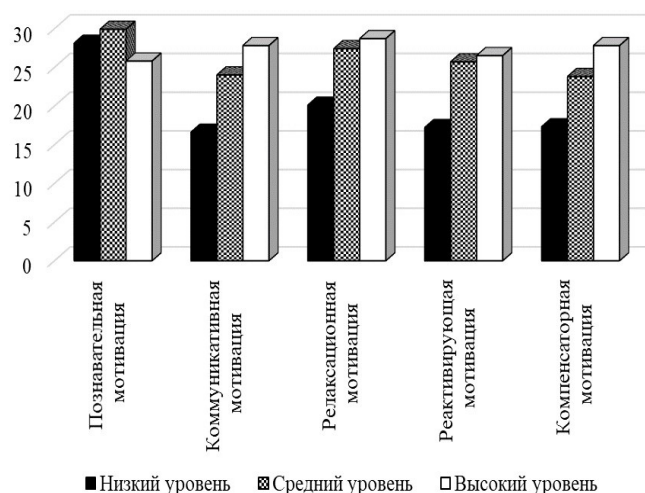


Рис. 2. Мотивационная структура информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности

Из данных на рис. 2 следует, что для личности с высоким уровнем рекламной суггестивности характерно возрастание значимости коммуникативной, релаксационной, реактивирующей и компенсаторной мотивации.

Результаты диагностики по использованным в исследовании методикам может быть представлены следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики мотивационной структуры информационной активности респондентов

Уровень рекламной суггестивности	Средние значения и стандартные отклонения по шкалам изучаемых компонентов				
	Познавательная мотивация	Коммуникативная мотивация	Релаксационная мотивация	Реактивирующая мотивация	Компенсаторная мотивация
Низкий уровень	28,11 (± 6,35)	16,56 (± 3,50)	20,11 (± 4,43)	17,22 (± 1,99)	17,33 (± 4,64)
Средний уровень	29,87 (± 5,26)	24,03 (± 5,00)	27,40 (± 4,68)	25,70 (± 4,71)	23,77 (± 4,26)
Высокий уровень	25,82 (± 2,21)	27,82 (± 2,88)	28,73 (± 4,97)	26,55 (± 4,05)	27,82 (± 5,31)

Данные различия в проявлении этих компонентов информационной активности у респондентов в изучаемых группах также были подтверждены с помощью критерия Краскела – Уоллиса. В качестве проверяемой переменной выступили мотивы информационной активности личности, а в качестве группирующей – степень выраженности уровня рекламной суггестивности (табл. 2).

Из табл. 2 видно, что респонденты с различным уровнем рекламной суггестивности существенно различаются в проявлении таких компонентов структуры информационной активности, как коммуникативная мотивация ($H_{эмп} = 20,021$, $p < 0,001$), релаксационная мотивация ($H_{эмп} = 19,385$, $p < 0,001$), реактивирующая мотивация ($H_{эмп} = 21,465$, $p < 0,001$) и компенсаторная мотивация ($H_{эмп} = 19,932$, $p < 0,001$).

С целью выявления особенностей взаимосвязи данных компонентов структуры информационной активности с уровнем рекламной суггестивности был проведен корреляционный анализ Спирмена (значимость двухсторонняя, $N = 50$) (табл. 3).

Таблица 2

Обоснование существования различий в выраженности мотивации информационной активности личности с различным уровнем рекламной суггестивности с помощью критерия Краскела – Уоллиса

Критерии	Познавательная мотивация	Коммуникативная мотивация	Релаксационная мотивация	Реактивирующая мотивация	Компенсаторная мотивация
Критерий Краскела – Уоллиса (эмпирический)	3,440	20,021	19,385	21,465	13,932
Степень свободы	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	0,179	0,000	0,000	0,000	0,001

Таблица 3

Обоснование существования взаимосвязей между выраженностью показателей мотивации информационной активности и рекламной суггестивности с помощью корреляционного анализа

Вид мотивации	Рекламная суггестивность
Познавательная мотивация	-0,039
Коммуникативная мотивация	0,577*
Релаксационная мотивация	0,516*
Реактивирующая мотивация	0,550*
Компенсаторная мотивация	0,558*

* Корреляция значима на уровне 0,001.

Данные табл. 3 показывают наличие прямой взаимосвязи между показателем рекламной суггестивности у респондентов в изучаемой выборке и такими мотивациями в их структуре информационной активности, как коммуникативная ($r = 0,577$), релаксационная ($r = 0,516$), реактивирующая ($r = 0,550$), компенсаторная ($r = 0,558$).

Это явление обусловлено тем, что с ростом коммуникативной мотивации информация в медиасреде начинает потребляться с целью поддержания социальных контактов и обмена идеями. Вместе с этим наблюдается отсутствие четких параметров и фильтров для отбора источников знаний, что делает личность уязвимой перед негативным воздействием медиасреды в целом и рекламы как неотъемлемой части ее контента. Такой человек без сопротивления интериоризирует рекламные нарративы в свою жизнедеятельность, воспринимая их как естественный компонент медиапространства и средовой культуры в целом. Респонденты в ходе исследования отмечали: «Я люблю новинки рекламы в социальных сетях. У нас с друзьями даже отдельный чат есть, куда мы скидываем всякие ролики, а потом обсуждаем их. Нужно оставаться в тренде, а реклама как раз не только помогает не отставать от жизни, но и дает повод начать новую беседу» (парень 24 года, высокий уровень рекламной суггестивности), «Реклама меня раздражает в любом виде. Я не смотрю ее сама, и мне не нравится, когда мне что-то такое скидывают и начинают выспрашивать, что я об этом думаю, хочу ли я попробовать купить рекламируемый товар. Я знаю, что реклама желает добра явно не нам, как покупателям, поэтому даже обсуждать ее не вижу смысла» (девушка 23 года, низкий уровень рекламной суггестивности).

По мере увеличения выраженности релаксационной мотивации личность начинает использовать медиапространство как источник информации, просматривая которую, можно расслабиться и отвлечься от стрессовых ситуаций. При этом восприятие контента происходит не критично без об-

работки и фильтрации, что приводит к повышению внушаемости под воздействием рекламы, использующей большое количество стратегий и механизмов имплицитного воздействия на личность. Особенно сильно данный эффект выражается, если содержание такого контента характеризуется легкой сюжетной линией, обилием позитивных эмоций и спецэффектов. Респонденты в ходе исследования отмечали: «Я после тяжелого учебного дня люблю залипнуть в интернете во что-то ненавязчивое и расслабляющее. Реклама, кстати, часто такая и бывает, например, с котиками от Netto Marken-Discount или с мистером Бином от Snickers. К слову, сникерс после просмотра я какое-то время себе почти каждый день покупала» (девушка 19 лет, высокий уровень рекламной суггестивности), «Мне непонятно желание уйти с головой в гаджеты, чтобы отдохнуть. Мне и так хватает мозговой деятельности на учебе, чтобы потом еще вдобавок интернетом себя перегружать. Если нужен отдых – пожалуйста, можно выйти погулять или заняться какой-то физической активностью, наконец, с друзьями встретиться. А просто погружаться в виртуал и бесцельно скроллить ленту или еще что – скорее еще больше утомит» (парень 23 года, низкий уровень рекламной суггестивности).

С ростом реактивирующей функции информационной активности медиапотребление становится средством восстановления жизненного тонуса и поднятия общего настроения. В этом случае реклама выступает катализатором повышения уровня работоспособности и нацеленности на успех. Содержащиеся в ней призывы к действию, с одной стороны, побуждают личность к деловой активности, но с другой – создают установку, что дальнейшая деятельность невозможна без рекламируемого товара или услуги, что в свою очередь повышает степень рекламной суггестивности. Респонденты в ходе исследования отмечали: «Реклама для меня порой становится своего рода мотиватором на подвиги. Например, я как-то решил попробовать отказаться от употребления сахара на неделю, чисто ради эксперимента. Начал смотреть рекламу продуктов соответствующих, рецепты всякие, и пока смотрел, так вдохновился, что до сих пор сахара в моем рационе нет» (парень 19 лет, высокий уровень рекламной суггестивности), «Меня реклама ни разу не мотивирует. Вот смотришь рекламу, в которой стройная девушка пьет йогурт и говорит, как он ей помог сбросить вес, но умом-то все равно понимаешь, что не йогуртом единым... А призывы в духе изменить свою жизнь, купив товар, – вообще обман полный. Никогда такому не верила и, тем более, никогда не покупала» (девушка, 20 лет, низкий уровень рекламной суггестивности).

Возрастающая компенсаторная функция медиапотребления связана со стремлением личности достичь успеха и ярких впечатлений посредством аффективных переживаний, обусловленных жизнедеятельностью в виртуальном пространстве. Это проявляется в желании человека проводить большое количество времени за компьютерными играми, просмотра сериалов, интернет-серфинга, которые конструируют иллюзию реальной жизни. Чрезмерно погружаясь в медиасреду, личность становится уязвимой перед негативными воздействиями виртуального пространства, в том числе и влиянием рекламы. Вместе с этим человек, будучи незащищенным от манипулятивных рекламных техник, готов без критического осмысления усваивать информацию о различных товарах и моделях их правильного использования. Респонденты в ходе исследования отмечали: «Реклама обычно притягивает, это что-то яркое и классное в наших серых буднях. Конечно, смотрю, если попадает что-то интересное, покупаю – это помогает разнообразить повседневность и сделать день немного интереснее» (девушка 20 лет, высокий уровень рекламной суггестивности), «Реклама часто красивая, рассказывает увлекательно, но я не стремлюсь из-за этого делать покупки. Для меня важнее опыт: мой личный и моих друзей. Вот если захочу купить, допустим, телефон новый, то чем смотреть рекламу, лучше их поспрашиваю. Там порой такие истории из использования гаджетов могут быть, интереснее любой рекламы, а, главное, полезнее» (парень 25 лет, низкий уровень рекламной суггестивности).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что с ростом таких мотивов в структуре информационной активности, как коммуникативная, релаксационная, реактивирующая и компенсаторная,

также возрастает степень рекламной суггестивности личности. Это явление может быть объяснено тем, что предпосылками возникновения рекламной суггестивности могут быть стремление человека в медиапространстве поддерживать социальные контакты и обмениваться идеями, использовать его как средство преодоления ситуации стресса, воспринимать его как ресурс для восстановления жизненного тонуса, а также достигать легкого и быстрого успеха благодаря возможностям жизнедеятельности в нем. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы практическими психологами в процессе индивидуальных консультаций и психологического сопровождения процесса медиасоциализации личности.

Список источников

1. Крайнов Г.Н. Технология подготовки и реализации кампании по рекламе и связям с общественностью. СПб.: Лань, 2023. 200 с.
2. Баранова А.А., Цыганков С.В. Влияние рекламы на потребительские решения // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 11–4(98). С. 195–198.
3. Королева М.А. Психосемантический анализ влияния телевизионной рекламы на эмоциональное состояние детей школьного возраста // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2010. № 3. С. 20–23.
4. Пугачева К.Ю. Влияние интернет-рекламы на сознание пользовательской аудитории // Вестник МГЭИ (online). 2020. № 2. С. 142–154.
5. Мощева С.В. Языковые особенности современных массмедиа (на материале русскоязычных рекламных текстов) // Перспективы науки и образования. 2014. № 1(7). С. 248–251.
6. Мощева С.В. Социолингвистический аспект текстов массмедиа // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2013. Т. 12, № 10. С. 138–141.
7. Плеханова О.В. Влияние интернет-рекламы на общество потребления // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-7. С. 31–34.
8. Jung A.R. The influence of perceived ad relevance on social media advertising: An empirical examination of a mediating role of privacy concern // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 70. P. 303–309.
9. Xie R. A study of people's impulse spending psychology under the influence of online social media // Lecture notes in education psychology and public media. 2024. Vol. 56, № 1. P. 53–60.
10. Yilmaz A., Kir B. Symbolic Narratives in Graphic Design Semiotic Perspectives on Advertising Visuals // Bodrum Journal of Art and Design. 2025. Vol. 4 (1). P. 40–52.
11. Антипов К.В. Основы рекламы. М.: Дашков и Ко, 2015. 328 с.
12. Завгородняя Е.А. Влияние рекламы на формирование эстетических предпочтений у подростков // Вестник науки. 2023. Т. 5, № 10(67). С. 560–572.
13. Al-Omar N. Ideology in Advertising: Some Implications for Transcreation into Arabic // Hikma. 2020. Vol. 19 (1). P. 43–68.
14. Okditazeini V., Lani O.P., Marhen M., Khaira F. The Culture of Consumerism in Advertising: An Analysis of the Representation of Social Values through Mass Media // Asian Journal of Media and Culture. 2025. Vol. 1 (1). P. 22–39.
15. Rózsa Z., Ferenčáková L., Zámek D., Firstová J. Generation Z's perception of privacy on social media: Examining impact personalized advertising, interpersonal relationships, reference group dynamics, social isolation, and anxiety on self-disclosure willingness // Oeconomia Copernicana. 2024. Vol. 15 (1). P. 229–266.
16. Кокорина И.О. Психологическое влияние рекламы на сознание человека // Форум. 2024. № 2 (32). С. 157–160.
17. Юдина В.Д. Воздействие рекламы на сознание человека // Молодой ученый. 2023. № 25 (472). С. 146–147.
18. Николаева Ю.Д., Агаджанова К.Э. Влияние рекламы на психику человека // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 11–1. С. 117–120.
19. Gong R.A Review on the Impact of Advertising on Consumer // Advances in Economics Management and Political Sciences. 2025. Vol. 145 (1). P. 159–163.
20. Кисляков П.А., Шмелева Е.А. Психологическое восприятие студенческой молодежью просоциальных медиа // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 269–284.

21. Мирошниченко Г.А. Внушение в рекламе: особенности коммуникативного механизма // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2019. Т. 24, № 2. С. 264–272.

References

1. Kraynov G.N. *Tekhnologiya podgotovki i realizatsii kampanii po reklame i svyazyam s obshchestvennost'yu* [Technology of preparation and implementation of advertising and public relations campaign]. Saint Petersburg, Lan' Publ., 2023. 200 p. (in Russian).
2. Baranova A.A., Tsygankov S.V. Vliyaniye reklamy na potrebitel'skiye resheniya [Influence of advertising on consumer decisions]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk – International journal of humanitarian and natural sciences*, 2024, no. 11–4(98), pp. 195–198 (in Russian).
3. Koroleva M.A. Psikhosemanticheskiy analiz vliyaniya televizionnoy reklamy na emotsional'noye sostoyaniye detey shkol'nogo vozrasta [Psychosemantic analysis of the influence of television advertising on the emotional state of school-age children]. *Vestnik Altayskoy gosudarstvennoy pedagogicheskoy akademii – Bulletin of the Altai State Pedagogical Academy*, 2010, no. 3, pp. 20–23 (in Russian).
4. Pugacheva K.Yu. Vliyanie internet-reklamy na soznaniye pol'zovatel'skoy auditorii [Influence of Internet advertising on the consciousness of the user audience]. *Vestnik MGEI (online) – Bulletin of MGEI (online)*, 2020, no. 2, pp. 142–154 (in Russian).
5. Moshcheva S.V. Yazykovye osobennosti sovremennykh massmedia (na materiale russkoyazychnykh reklamnykh tekstov) [Linguistic features of modern mass media (based on Russian-language advertising texts)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2014, no. 1(7), pp. 248–251 (in Russian).
6. Moshcheva S.V. Sotsiolingvisticheskiy aspekt tekstov massmedia [Sociolinguistic aspect of mass media texts]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya, filologiya – Bulletin of the Novosibirsk State University. Series. History, Philology*, 2013, vol. 12, no. 10, pp. 138–141 (in Russian).
7. Plekhanova O.V. Vliyaniye internet-reklamy na obshchestvo potrebleniya [The influence of online advertising on consumer society]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya – Trends in the development of science and education*, 2020, no. 62–7, pp. 31–34 (in Russian).
8. Jung A. R. The influence of perceived ad relevance on social media advertising: An empirical examination of a mediating role of privacy concern. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 70, pp. 303–309.
9. Xie R. A study of people's impulse spending psychology under the influence of online social media. *Lecture notes in education psychology and public media*, 2024, vol. 56, no. 1, pp. 53–60.
10. Yilmaz A., Kir B. Symbolic Narratives in Graphic Design Semiotic Perspectives on Advertising Visuals. *Bodrum Journal of Art and Design*, 2025, vol. 4(1), pp. 40–52.
11. Antipov K.V. *Osnovy reklamy* [Fundamentals of Advertising]. Moscow, Dashkov i Ko Publ., 2015. 328 p. (in Russian).
12. Zavgorodnyaya E.A. Vliyaniye reklamy na formirovaniye esteticheskikh predpochteniy u подростков [The Influence of Advertising on the Formation of Aesthetic Preferences in Adolescents]. *Vestnik nauki – Science Bulletin*, 2023, vol. 5, no. 10 (67), pp. 560–572 (in Russian).
13. Al-Omar N. Ideology in Advertising: Some Implications for Transcreation into Arabic. *Hikma*, 2020, vol. 19(1), pp. 43–68.
14. Okditazeini V., Lani O. P., Marhen M., Khaira F. The Culture of Consumerism in Advertising: An Analysis of the Representation of Social Values through Mass Media. *Asian Journal of Media and Culture*, 2025, vol. 1(1), pp. 22–39.
15. Rózsa Z., Ferenčáková L., Zámek D., Firstová J. Generation Z's perception of privacy on social media: Examining impact personalized advertising, interpersonal relationships, reference group dynamics, social isolation, and anxiety on self-disclosure willingness. *Oeconomia Copernicana*, 2024, vol. 15(1), pp. 229–266.
16. Kokorina I.O. Psikhologicheskoye vliyaniye reklamy na soznaniye cheloveka [Psychological influence of advertising on human consciousness]. *Forum*, 2024, no. 2(32), pp. 157–160 (in Russian).
17. Yudina V.D. Vozdeystviye reklamy na soznaniye cheloveka [The impact of advertising on human consciousness]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*, 2023, no. 25(472), pp. 146–147 (in Russian).
18. Nikolaeva Y.D., Agadzhanova K.E. Vliyaniye reklamy na psikhiku cheloveka [The influence of advertising on the human psyche]. *Novaya nauka: ot idei k rezultu – New science: from idea to result*, 2016, no. 11–1, pp. 117–120 (in Russian).

19. Gong R. A Review on the Impact of Advertising on Consumer. *Advances in Economics Management and Political Sciences*, 2025, vol. 145(1), pp. 159–163.
20. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A. Psikhologicheskoye vospriyatiye studencheskoy molodezh'yu prosotsial'nykh media [Psychological perception of prosocial media by student youth]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, no. 3(45), pp. 269–284 (in Russian).
21. Miroshnichenko G.A. Vnusheniye v reklame: osobennosti kommunikativnogo mekhanizma [Suggestion in advertising: features of the communicative mechanism]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Literary criticism. Journalism*, 2019, vol. 24, no. 2, pp. 264–272 (in Russian).

Информация об авторе

Зекерьяев Р.И., кандидат психологических наук, ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова» (пер. Учебный, 8, Симферополь, Россия, 295015).

E-mail: ruslan51291@mail.ru; ORCID ID: 0000-0001-8366-0183; SPIN-код: 4667-8763.

Information about the author

Zekeriaev R.I., Candidate of Psychology Science, SBEIHE RC CEPU named after Fevzi Yakubov (per. Uchebniy, 8, Simferopol, Russian Federation, 295015).

E-mail: ruslan51291@mail.ru; ORCID ID: 0000-0001-8366-0183; SPIN-code: 4667-8763.

Статья поступила в редакцию 16.06.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 16.06.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 159.922.7

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-158-165>

Развитие представлений о тактильном взаимодействии: от Аристотеля до наших дней

Дарья Викторовна Леонтьева¹, Елена Владимировна Беловол²

^{1, 2} *Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

¹ *leonteva99_99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5176-9063>*

² *belovol@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0285-159X>*

Аннотация

Рассматривается эволюция представлений о тактильном взаимодействии как значимом аспекте человеческой телесности и восприятия. Анализируется, как прикосновение на протяжении истории переосмыслилось в различных контекстах – от средства познания и чувственного восприятия до ключевого элемента формирования эмоциональных и социальных связей. Особое внимание уделено философским основаниям осмысления тела и осязания, психологическим концепциям, объясняющим роль тактильного контакта в развитии личности, а также нейрофизиологическим данным о функционировании сенсорных систем. Отмечается, что тактильные стимулы не только информируют о внешней среде, но и играют роль в формировании доверия, близости, чувства безопасности. В условиях цифровизации, виртуализации общения и роста медиазависимых форм взаимодействия возрастает риск потери физического контакта, что может повлиять на психоэмоциональное здоровье. Подчеркивается необходимость переосмысления значения прикосновений в современной культуре и образовательной практике, особенно в отношении детей и подростков. Исследование носит междисциплинарный характер, соединяя данные философии, психологии, нейронауки и культурологии. Делается вывод о необходимости сохранения телесного опыта как важного ресурса эмоциональной и социальной регуляции в меняющихся технологических условиях.

Ключевые слова: *тактильное взаимодействие, телесность, осязание, философия, психология, феноменология, теория привязанности*

Для цитирования: Леонтьева Д.В., Беловол Е.В. Развитие представлений о тактильном взаимодействии: от Аристотеля до наших дней // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 158–165. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-158-165>

Original article

Development of ideas about tactile interaction: from Aristotle to the present day

Darya V. Leontyeva¹, Elena V. Belovol²

^{1, 2} *Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation*

¹ *leonteva99_99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5176-9063>*

² *belovol@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0285-159X>*

Abstract

This article explores the evolution of concepts related to tactile interaction as a fundamental element of human embodiment, perception, and communication. It investigates how touch has been interpreted across historical periods—from a basic physiological function to a complex process deeply embedded in emotional regulation, personal identity, and social integration. The analysis incorporates philosophical perspectives on bodily experience, psychological theories that examine the role of tactile stimuli in human development, and recent neuroscientific findings on the functioning of sensory systems involved in touch. Emphasis is placed on the transformative nature of tactile contact in building a sense of safety, empathy, and interpersonal trust. The study addresses how cultural practices and social norms shape tactile behavior and

how the reduction of physical contact in the digital era affects human interaction. As communication increasingly occurs in virtual environments, the loss of real touch raises critical concerns about emotional isolation and sensory deprivation. The article underscores the necessity of preserving embodied experience and rethinking the function of tactile interactions in education, therapy, and everyday social life. The shift toward digital and technologically mediated relationships makes the human body more abstract and potentially disconnected from authentic sensory feedback. Through an interdisciplinary lens combining philosophy, psychology, neuroscience, and cultural studies, the article argues for the ongoing relevance of tactile engagement in maintaining psychological well-being and fostering meaningful human connection. The conclusion is made about the need to preserve bodily experience as an important factor in emotional and social regulation in changing technological conditions.

Keywords: *tactile interaction, corporeality, touch, philosophy, psychology, phenomenology, attachment theory*

For citation: Leontyeva D.V., Belovol E.V. Razvitiye predstavleniy o taktil'nom vzaimodeystvii: ot Aristotelya do nashikh dney [Development of ideas about tactile interaction: from Aristotle to the present day]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 158–165. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-158-165>

Тактильное взаимодействие – процесс восприятия окружающего мира через осязание – является фундаментальным аспектом человеческого опыта, связывающим физическое, эмоциональное и когнитивное. От прикосновения к предметам до эмоционального контакта с другими людьми тактильность формирует наше понимание реальности, идентичности и социальных связей. На протяжении истории философия и психология по-разному осмысливали этот феномен: от античного признания осязания как ключевого чувства до современных исследований его влияния на психическое здоровье. Настоящая статья анализирует развитие представлений о тактильном взаимодействии, начиная с учений Аристотеля, который подчеркивал уникальность осязания в познании [1], и заканчивая актуальными научными подходами. Цель исследования – проследить эволюцию идей о тактильности, показать их преемственность и обозначить перспективы изучения в условиях технологического прогресса.

Исследование носит теоретико-методологический характер и опирается на междисциплинарный подход, включающий историко-философский, сравнительно-аналитический и интерпретативный методы, что позволило проследить трансформацию представлений о тактильном взаимодействии в рамках различных научных парадигм – от классической философии до современной нейropsychологии; в качестве материала анализа использованы труды отечественных и зарубежных авторов, раскрывающих философские, психологические и нейрофизиологические аспекты тактильности и осязания, а также эмпирические данные, представленные в научной литературе, включая исследования в области теории привязанности и сенсорной регуляции.

Античные истоки и средневековые трансформации

Истоки философского осмысления тактильного взаимодействия уходят корнями в античную Грецию, где человеческое тело и его сенсорные способности рассматривались как воплощение гармонии.

Аристотель в трактате «О душе» выделял осязание как наиболее точное и универсальное чувство, способное определять форму, текстуру, температуру и другие свойства объектов [1]. Он утверждал, что тонкость осязания отличает человека от животных, способствуя развитию разума. Для Аристотеля осязание было не только инструментом познания, но и источником эмоциональных и этических переживаний, что отражалось в античной эстетике, где скульптуры подчеркивали тактильные качества тела – гладкость кожи, рельеф мышц [1].

В отличие от Аристотеля, Платон в диалоге «Федон» относился к телу скептически, считая его временной оболочкой души, препятствующей познанию идей [2]. Однако даже он признавал роль

осознания в формировании чувственного опыта, связывающего человека с материальным миром [2]. Античная культура с ее культом тела, проявленным в олимпийских играх и скульптурном искусстве, подчеркивала эстетическую и познавательную ценность тактильного взаимодействия. Например, случай с Фриной, оправданной благодаря красоте обнаженного тела, иллюстрирует, как тактильные качества тела ассоциировались с моральным и эстетическим совершенством.

С наступлением средневековья христианская философия радикально изменила восприятие тела. Оно стало рассматриваться как «отвратительное вместилище души», источник греха и страстей согласно Папе Григорию Великому [3]. Аскетизм, отвергающий телесные удовольствия, подавлял значение тактильного взаимодействия, а пост и молитвы доминировали над чувственными практиками. Однако тело парадоксально оставалось объектом спасения: аскетические практики, такие как самоистязание, использовались для укрощения плоти и приближения к божественному [3]. Средневековое противопоставление тела и души создало напряжение, которое разрешилось лишь в эпоху Возрождения.

Возрождение и Новое время: от антропоцентризма к дуализму

Эпоха Возрождения ознаменовалась возвращением к античным идеалам, где человек стал «мерой всех вещей», по словам Протагора [4]. Гуманизм возвысил тело как гармоничную часть личности, а анатомические исследования, начатые в этот период, превратили его в объект научного изучения [4]. Тактильное взаимодействие вновь стало ассоциироваться с познанием: художники, такие как Леонардо да Винчи, изучали текстуры и формы тела, чтобы передать их в искусстве, а анатомы исследовали его внутреннюю структуру [4]. Ренессанс возродил античный идеал калокагатии – гармонии тела и души, где тактильность играла роль в эстетическом и научном самовыражении [5].

В новое время философия тактильности разделилась на два подхода. Р. Декарт предложил дуалистическую модель, разделяя тело и душу как две субстанции, взаимодействующие через божественное вмешательство [6]. Осознание в его системе было функцией тела, передающей информацию уму, но подчиненной рациональному сознанию. В противовес Б. Спиноза разработал монистическую концепцию, утверждая, что тело и душа – проявления единой субстанции, а тактильное взаимодействие связывает физическое и ментальное [7]. И. Кант рассматривал тело как инструмент восприятия внешнего мира, где осознание играет ключевую роль в получении сенсорных данных [8].

В XIX в. Ф. Ницше радикально переосмыслил телесность, утверждая, что тело – единственная реальность, отражающая изменения мира, а разум вторичен [9]. Его иррационалистический подход возвысил тактильность как способ коммуникации, где тела, а не умы взаимодействуют через эмоции. Параллельно марксистская философия акцентировала роль тела в трудовой деятельности, рассматривая его как инструмент производства материальных и духовных ценностей [10]. Эти идеи подготовили почву для научного изучения тактильности, особенно в психологии, где она стала объектом эмпирических исследований.

XX век: феноменология и психология тактильного взаимодействия

XX век ознаменовался новым этапом в осмыслении тактильности благодаря феноменологии и психологии. Э. Гуссерль ввел разграничение между «телом-объектом» (материальной сущностью) и «телом-субъектом» (живым, ощущающим), подчеркивая субъективную природу тактильного взаимодействия [11]. Например, ощущение прикосновения к шероховатой поверхности не только передает информацию о текстуре, но и вызывает внутренние переживания, формируя связь между человеком и миром. М. Мерло-Понти развил эту идею, утверждая, что тело – источник смысла и проекции сознания в пространство и время [12]. Его концепция подчеркивает, что тактильность – не просто физиологический процесс, а способ существования человека в мире.

В философии постмодернизма тактильность приобретает новые интерпретации. Ж. Бодрийяр анализирует тело как объект потребления, где тактильные качества (например, гладкость кожи) становятся идеологическими символами статуса [13]. М. Фуко рассматривает тело как объект власти, манипулируемый через социальные практики, такие как дисциплина и стандарты красоты [14]. Ж. Делёз предлагает радикальную концепцию, где тело теряет фиксированную идентичность, становясь «телом без органов» – открытым для любых форм, включая неживые [15]. Эти подходы подчеркивают, как тактильность в современном обществе утрачивает свою чувственную природу, превращаясь в симуляцию.

Тактильный контакт в развитии личности и социальных связей

В психологии тактильное взаимодействие стало объектом глубокого анализа. С. Рубинштейн рассматривал восприятие, включая осязание, как сложный процесс, зависящий от взаимодействия внешних стимулов и внутренних психических состояний [16]. Он подчеркивал, что тактильные ощущения формируются в социокультурном контексте, например, когда ребенок учится различать текстуры через игры. А. Леонтьев в рамках теории деятельности утверждал, что тактильность – элемент активного взаимодействия с миром, влияющий на поведение и самопонимание [17]. Например, рабочий, осязающий инструменты, не только получает информацию, но и регулирует свои действия в процессе труда.

Особое значение тактильности раскрыли исследования теории привязанности. Дж. Боулби показал, что материнская ласка, включающая объятия и поглаживания, формирует у ребенка чувство безопасности и эмоциональную устойчивость [18]. Его концепция «безопасной базы» подчеркивает, что тактильный контакт позволяет ребенку чувствовать себя защищенным, что влияет на его способность к социальным взаимодействиям в будущем. Эксперимент Г. Харлоу с обезьянами стал переломным: он доказал, что тактильное взаимодействие с мягкой «материнской» фигурой важнее питания для формирования привязанности [19]. Обезьяны предпочитали проводить время с мягкой фигурой, даже если проволочная предоставляла еду, что подчеркивает эмоциональную роль осязания.

Р. Шпиц дополнил эти выводы, исследуя младенцев в детских домах. Он установил, что отсутствие тактильного контакта приводит к психологическим нарушениям и повышенной смертности, назвав это явление «госпитализмом» [20]. Его работы опровергли ранние теории, такие как подход Дж. Уотсона, который считал тактильную ласку вредной для формирования характера [21]. Исследования Р. Шпица изменили педагогические практики, подчеркивая необходимость физического контакта для здорового развития. Например, в современных больницах метод «кенгуру» (контакт кожа-к-коже) используется для поддержки недоношенных младенцев, что подтверждает выводы Р. Шпица.

Современные подходы и перспективы

Современные исследования углубляют понимание тактильного взаимодействия. Нейробиология показывает, что тактильные стимулы активируют области мозга, связанные с эмоциями и социальным поведением [22]. Тактильная система, включающая кожные рецепторы и нервные пути, обеспечивает восприятие прикосновений, играя ключевую роль в эмоциональном и социальном развитии. Тактильные стимулы, такие как объятия, способствуют выработке окситоцина, снижению стресса и формированию чувства безопасности у младенцев [22]. Недостаток тактильного контакта в детстве и взрослой жизни связан с повышенным риском депрессии и тревожности, что подчеркивает его долгосрочное значение [22].

Исследования Ф. МакГлона дополняют эти выводы, раскрывая нейробиологические основы эмоциональных прикосновений. Его работы по С-тактильным афферентам показывают, что мягкие

прикосновения активируют мозговые зоны, связанные с социальным поведением и психологическим благополучием, подчеркивая значимость тактильных контактов для здоровья и социальных связей [23]. Например, материнское прикосновение снижает эпигенетические эффекты депрессии у детей, влияя на экспрессию генов [23].

Современные российские исследования также подтверждают значимость аффективных прикосновений в формировании социального и эмоционального функционирования личности. Так, Е.В. Беловол и Е.Ю. Шурупова рассматривают С-тактильную систему как нейрофизиологическую основу социального мозга – совокупности структур, ответственных за восприятие и интерпретацию социальных сигналов [24]. Согласно их данным, именно С-тактильные афференты, передающие мягкие прикосновения, активируют инсуюлярную кору, вовлеченную в эмоциональную оценку сенсорной информации. Это позволяет рассматривать прикосновения не только как сенсорные стимулы, но и как канал передачи социального смысла.

На основе эмпирического исследования с участием 160 респондентов авторы показали, что частота и удовлетворенность тактильными контактами положительно связаны с уровнем доверия к миру, привязанности и субъективного благополучия личности. Отсутствие эмоциональных прикосновений, напротив, коррелирует со снижением психологической устойчивости. Эти данные усиливают понимание тактильности как важнейшего условия здорового психосоциального развития.

В цифровую эпоху, где тактильные взаимодействия сокращаются, эти открытия подчеркивают важность сохранения физического контакта.

И. Быховская определяет телесность как социокультурное состояние, дополняющее природную сущность человека [25]. Она подчеркивает, что тактильные практики, такие как рукопожатия или объятия, формируются культурными нормами. И. Бескова рассматривает телесность как эпистемологический феномен, где осязание играет ключевую роль в познании мира [26]. Например, слепые люди используют тактильное восприятие для чтения шрифта Брайля, что иллюстрирует его когнитивную функцию. В. Подорога предлагает концепцию «тела-порога», где тактильность выступает барьером и проводником внешних воздействий [27].

Современное общество сталкивается с новыми вызовами в изучении тактильности. Цифровизация и виртуальная реальность трансформируют восприятие тела: тактильные интерфейсы, такие как перчатки с обратной связью, имитируют осязание, но лишают его эмоциональной глубины. Трансгуманизм, с его идеями генной инженерии и кибернетических имплантатов, ставит вопрос о будущем тактильного взаимодействия. Например, протезы с сенсорами могут восстановить осязание для людей с ампутациями, но их восприятие отличается от естественного. Эти технологии требуют междисциплинарного изучения, объединяющего философию, психологию и нейронауку.

Проведенный теоретический анализ выявил устойчивую междисциплинарную тенденцию к признанию тактильного взаимодействия не только как сенсорной функции, но и как ключевого механизма эмоционального, социального и когнитивного развития личности, при этом прослеживается историческая эволюция взглядов – от сакрального и философски отчужденного восприятия телесности в Средние века до феноменологического и нейропсихологического понимания тела как субъекта чувствующего и коммуникативно активного, а также подчеркивается, что в условиях цифровизации и снижения физического контакта возрастает риск сенсорной депривации и эмоционального отчуждения, что требует научного осмысления и практического переосмысления роли тактильности в терапевтической и социальной сферах.

Таким образом, эволюция представлений о тактильном взаимодействии отражает изменяющиеся взгляды на человеческую природу. Античные философы, такие как Аристотель, видели в осязании инструмент познания и эстетического опыта. Средневековые подавляли телесность, но Возрождение вернуло ее значимость. Новое время и XX в. углубили понимание тактильности через дуализм, феноменологию и психологию, подчеркивая ее роль в эмоциональном и социальном разви-

тии. Современные исследования подтверждают, что тактильное взаимодействие – не только физиологический, но и психоэмоциональный и социокультурный феномен. Гипотеза о многовековом формировании представлений о тактильности подтверждается преемственностью идей от Аристотеля до Боулби, Харлоу и постмодернистов. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением тактильности в цифровую эпоху, где технологии переопределяют границы человеческого опыта.

Список источников

1. Аристотель. О душе // Сочинения: в 4 т. / ред. В.Ф. Асмус. М.: Мысль, 1976. Т. 1. С. 368–448.
2. Платон. Федон // Собрание сочинений: в 4 т. / ред. А.Ф. Лосев. М.: Мысль, 1994. Т. 2. С. 7–96.
3. Гофф Ж. История тела в средние века / пер. с фр. Е. Лебедевой. М.: Текст, 2008. 189 с.
4. Замощанский И.И., Кашперский В.И. Человек и его тело в античной культуре // Вестник РГГУ. 2010. № 5. С. 112–125.
5. Тахо-Годи А.А. Греческая культура // Греческая культура в мифах, символах и терминах / под ред. А.А. Тахо-Годи. СПб.: Алетейя, 1999. С. 12–56.
6. Декарт Р. Размышления о первой философии // Сочинения: в 2 т. / ред. В.В. Соколов. М.: Мысль, 1989. Т. 1. С. 7–76.
7. Делёз Ж. Спиноза: практическая философия // Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза / пер. с фр. Я.И. Свирский. М.: ПЭР-СЭ, 2000. С. 197–351.
8. Кант И. Критика чистого разума // Собрание сочинений: в 6 т. / ред. А.В. Гулыга. М.: Мысль, 1964. Т. 3. С. 13–679.
9. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / пер. с нем. Ю.М. Антоновский. М.: Эксмо, 2007. 512 с.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест коммунистической партии / пер. с нем. В.Д. Бонч-Бруевич. М.: Прогресс, 1977. 64 с.
11. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / пер. с нем. А.В. Михайлов. М.: Академический проект, 2009. 486 с.
12. Мерло-Понти М. Око и дух / пер. с фр. А.В. Густырь. М.: Искусство, 1992. 63 с.
13. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. с фр. Е.А. Самарская. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
14. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумов. М.: Ad Marginem, 1999. 478 с.
15. Делез Ж. Логика смысла / пер. с фр. Я.И. Свирский. М.: Академический проект, 2011. 472 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
17. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books, 1969. 428 p.
19. Harlow H.F., Zimmermann R.R. The development of affective responsiveness in infant monkeys // Proceedings of the American Philosophical Society. 1958. Vol. 102, № 5. P. 501–509.
20. Spitz R.A. Hospitalism; an Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood // Psychoanalytic Study of the Child. 1945. Vol. 1. P. 53–74.
21. Watson J.B. Psychological Care of the Infant and Child. New York: Norton, 1928. 195 p.
22. Walker S.C., McGlone F.P. The social brain: neurobiological basis of affiliative behaviours and psychological well-being // Neuropeptides. 2013. Vol. 47, № 6. P. 379–393.
23. McGlone F., Wessberg J., Olausson H. Discriminative and Affective Touch: Sensing and Feeling // Neuron. 2014. Vol. 82, № 4. P. 737–755.
24. Беловол Е.В., Шурупова Е.Ю. С-тактильные контакты как фактор формирования социального мозга личности // Ананьевские чтения – 2024. 80 лет общей психологии в Санкт-Петербургском государственном университете: материалы международной научной конференции / под ред. С.Н. Костроминой, А.Е. Ловягиной; отв. ред. В.И. Прусаков. Нижний Новгород: Кириллица, 2024. С. 136–137.
25. Быховская И.М. Номо somáticos: аксиология человеческого тела. М.: Едиториал УРСС, 2000. 208 с.
26. Бескова И.А. Телесность как эпистемологический феномен. М.: ИФ РАН, 2009. 231 с.
27. Подорога В.А. Феноменология тела. Введение в философскую антропологию. М.: Ad Marginem, 1995. 339 с.

References

1. Aristotel'. O dushe [On the Soul]. *Sochineniya: v 4 tomakh* [Works: in 4 volumes]. Ed. V.F. Asmus. Moscow, Mysl' Publ., 1976. Vol. 1. Pp. 368–448 (in Russian).
2. Platon. Fedon [Phaedo]. *Sobraniye sochineniy: v 4 tomakh* [Collected Works: in 4 volumes]. Ed. A.F. Losev. Moscow, Mysl' Publ., 1994. Vol. 2. Pp. 7–96 (in Russian).
3. Goff Zh. *Istoriya tela v sredniye vaka* [History of the Body in the Middle Ages]. Translation from French by E. Lebedeva. Moscow, Tekst Publ., 2008. 189 p. (in Russian).
4. Zamoshanskiy I.I., Kashperskiy V.I. Chelovek i ego telo v antichnoy kul'ture [Man and His Body in Ancient Culture]. *Vestnik RGGU – RSUH/RGGU Bulletin*, 2010, no. 5, pp. 112–125 (in Russian).
5. Takho-Godi A.A. Grecheskaya kul'tura [Greek Culture]. *Grecheskaya kul'tura v mifakh, simvolakh i terminakh* [Greek culture in myths, symbols and terms]. Ed. A.A. Takho-Godi. Saint Petersburg, Aleteyya Publ., 1999. Pp. 12–56 (in Russian).
6. Dekart R. Razmyshleniya o pervoy filosofii [Meditations on First Philosophy]. *Sochineniya: v 2 tomakh* [Works: in 2 volumes]. Ed. V.V. Sokolov. Moscow, Mysl' Publ., 1989. Vol. 1. Pp. 7–76 (in Russian).
7. Delez Zh. Spinoza: prakticheskaya filosofiya [Spinoza: Practical Philosophy]. *Kriticheskaya filosofiya Kanta: ucheniye o sposobnostyakh. Bergsonizm. Spinoza* [Kant's Critical Philosophy: The Doctrine of Capacities. Bergsonism. Spinoza]. Translation from French by Ya.I. Svirskiy. Moscow, PER-SE Publ., 2000. Pp. 197–351 (in Russian).
8. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh* [Collected Works: in 6 volumes]. Ed. A.V. Gulyga. Moscow, Mysl' Publ., 1964. Vol. 3. Pp. 13–679 (in Russian).
9. Nitsshe F. *Tak govoril Zarathustra* [Thus Spoke Zarathustra]. Translation from German by Yu.M. Antonovskiy. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 512 p. (in Russian).
10. Marks K., Engel's F. *Manifest kommunisticheskoy partii* [Manifesto of the Communist Party]. Translation from German by V.D. Bonch-Bruевич. Moscow, Progress Publ., 1977. 64 p. (in Russian).
11. Gusserrl' E. *Idei k chistoy fenomenologii i fenomenologicheskoy filosofii* [Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy]. Translation from German by A.V. Mikhaylov. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2009. 486 p. (in Russian).
12. Merlo-Ponti M. *Oko i dukh* [Eye and Mind]. Translation from French by A.V. Gustyr'. Moscow, Iskusstvo Publ., 1992. 63 p. (in Russian).
13. Bodriyyar Zh. *Obshchestvo potrebleniya. Ego mify i struktury* [The Consumer Society: Its Myths and Structures]. Translation from French by E.A. Samarskaya. Moscow, Respublika; Kul'turnaya revolyutsiya Publ., 2006. 269 p. (in Russian).
14. Fuko M. *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdeniye tyur'my* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison]. Translation from French by V. Naumov. Moscow, Ad Marginem Publ., 1999. 478 p. (in Russian).
15. Delez Zh. *Logika smysla* [The Logic of Sense]. Translation from French by Ya.I. Svirskiy. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2011. 472 p. (in Russian).
16. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow, Pedagogika Pub, 1976. 416 p. (in Russian).
17. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personalit]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. (in Russian).
18. Bowlby J. *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books, 1969. 428 p.
19. Harlow H.F., Zimmermann R.R. The development of affective responsiveness in infant monkeys. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 1958, vol. 102, no. 5, pp. 501–509.
20. Spitz R.A. Hospitalism; an Inquiry Into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1945. Vol. 1. Pp. 53–74.
21. Watson J.B. *Psychological Care of the Infant and Child*. New York, Norton, 1928. 195 p.
22. Walker S.C., McGlone F.P. The social brain: neurobiological basis of affiliative behaviours and psychological well-being. *Neuropeptides*, 2013, vol. 47, no. 6, pp. 379–393.
23. McGlone F., Wessberg J., Olausson H. Discriminative and Affective Touch: Sensing and Feeling. *Neuron*, 2014, vol. 82, no. 4, pp. 737–755.

24. Belovol E.V., Shurupova E.Yu. S-taktil'nye kontakty kak faktor formirovaniya sotsial'nogo mozga lichnosti [C-Tactile Contacts as a Factor in the Formation of the Social Brain of a Personality]. *Anan'evskie chteniya – 2024. 80 let obshchey psikhologii v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Ananyev Readings – 2024. 80 Years of General Psychology at St. Petersburg State University: Proceedings of the International Scientific Conference]. Ed. S.N. Kostromina, A.E. Lovyagina; V.I. Prusakov. Nizhniy Novgorod, Kirillitsa Publ., 2024. Pp. 136–143 (in Russian).
25. Bykhovskaya I.M. *Homo somáticos: aksiologiya chelovecheskogo tela* [Homo Somáticos: Axiology of the Human Body]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2000. 208 p. (in Russian).
26. Beskova I.A. *Telesnost' kak epistemologicheskiy fenomen* [Corporeality as an Epistemological Phenomenon]. Moscow, IF RAN Publ., 2009. 231 p. (in Russian).
27. Podoroga V.A. *Fenomenologiya tela. Vvedeniye v filosofskuyu antropologiyu* [Phenomenology of the Body: Introduction to Philosophical Anthropology]. Moscow, Ad Marginem Publ., 1995. 339 p. (in Russian).

Информация об авторах

Леонтьева Д.В., аспирант, Московский педагогический государственный университет (Малый Сухаревский переулок, 6, Москва, Россия, 127051).

E-mail: leonteva99_99@mail.ru; ORCID ID: 0009-0003-5176-9063; SPIN-код: 3677-1798.

Беловол Е.В., кандидат психологических наук, доцент Московский педагогический государственный университет (Малый Сухаревский переулок, 6, Москва, Россия, 127051).

E-mail: belovol@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-0285-159X; SPIN-код: 9512-6840.

Information about the authors

Leontyeva D.V., graduate student, Moscow State Pedagogical University (per. Maly Sukharevsky, 6, Moscow, Russian Federation, 127051).

E-mail: leonteva99_99@mail.ru; ORCID ID: 009-0003-5176-9063; SPIN-code: 3677-1798.

Belovol E.V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University (per. Maly Sukharevsky, 6, Moscow, Russian Federation, 127051).

E-mail: belovol@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-0285-159X; SPIN- code: 9512-6840.

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 18.07.2025; accepted for publication 30.10.2025

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 37.014.5(470+571)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-166-179>

Иван Семёнович Ключев – педагог, реформатор и государственный деятель России начала XX в.

Марина Петровна Войтеховская¹, Светлана Анатольевна Кочурина²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университета, Томск, Россия

¹ vojtechovskaja@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3034-2450>

² svpart@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0009-6818-7039>

Аннотация

Исторический опыт разработки реформ в процессе становления российской системы образования начала XX в. имеет большой потенциал для понимания особенностей развития и специфики современной российской школы. Авторы актуальных для того времени законопроектов организации всеобщего начального образования являлись ведущими практиками и представителями научно-педагогической общественности, которые наравне с Министерством народного просвещения активно участвовали в дискуссиях и выработке окончательных положений реформ. Одним из ярких представителей этой плеяды общественно-педагогических деятелей являлся Иван Семёнович Ключев, внесший существенный вклад в разработку целой серии законопроектов устройства школы, представленных на обсуждение в Государственной Думе России. И.С. Ключев сделал блестящую карьеру учителя и, будучи опытным практиком, хорошо понимавшим проблемы школьного образования, добился общественного положения и права представлять интересы Самарской губернии в российском парламенте. Он стал активным участником секций и комитетов Думы, занимавшихся вопросами российского просвещения, где стремился реализовать идеи, способствовавшие, по его мнению, решению ключевых вопросов образовательной политики государства. Ключев стал соавтором важнейших законопроектов о всеобщем обучении в России, реформе учительских институтов и ряда других законов, способствовавших развитию школьного дела в стране. После Февральской революции 1917 г. вошел в состав Специального комитета при Министерстве народного просвещения для работы над аналогичными законами при Российском Временном правительстве. Являлся управляющим департамента Министерства народного просвещения Колчаковского правительства, где также участвовал в решении важнейших вопросов образования подведомственных территорий и занимался организацией широкого обсуждения нового школьного законодательства. Статья написана на широкой, ранее не использованной источниковой базе, раскрывая ключевые аспекты и дополняя малоизвестные факты биографии И.С. Ключева.

Ключевые слова: Иван Семёнович Ключев, реформы российского образования начала XX в., введение всеобщего начального обучения, законопроекты Государственной Думы, подготовка учителя

Для цитирования: Войтеховская М.П., Кочурина С.А. Иван Семёнович Ключев – педагог, реформатор и государственный деятель России начала XX в. // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 166–179. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-166-179>

REVIEWS

Original article

Ivan Semyonovich Klyuzhev – teacher, reformer and statesman of Russia at the beginning of the twentieth century

Marina P. Voytekhovskaya¹, Svetlana A. Kochurina²

^{1,2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ vojtehovskaja@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0003-3034-2450>

² svpart@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0009-6818-7039>

Abstract

The historical experience of developing reforms in the process of establishing the Russian education system at the beginning of the 20th century has great potential for understanding the development features and specifics of the modern Russian school. I.S. Klyuzhev had a distinguished career as a teacher and, as an experienced practitioner who deeply understood the challenges of school education, attained a respected social position and the right to represent the interests of the Samara province in the Russian parliament. One of the brightest representatives of this galaxy of public and pedagogical figures was Ivan Semenovich Klyuzhev, who made a significant contribution to the development of a whole series of bills on the organization of schools, submitted for discussion in the State Duma of Russia. I.S. Klyuzhev made a brilliant career as a teacher and, being an experienced practitioner who understood the problems of school education well, achieved a social position and the right to represent the interests of the Samara province in the Russian parliament. He became an active participant in the sections and committees of the Duma dealing with issues of Russian education, where he sought to implement ideas that, in his opinion, contributed to the solution of key issues of the state's educational policy. Klyuzhev co-authored the most important bills on universal education in Russia, on the reform of teacher training institutes and a number of other laws that contributed to the development of schooling in the country. After the February Revolution of 1917, he joined the Special Committee under the Ministry of Public Education to work on similar laws under the Russian Provisional Government. He was the head of the department of the Ministry of Public Education of the Kolchak government, where he also participated in resolving the most important issues of education in the territories under his jurisdiction and was engaged in organizing a broad discussion of the new school legislation. The article is written on a broad, previously unused source base, revealing key aspects and supplementing little-known facts in the biography of I.S. Klyuzhev.

Keywords: *Ivan Semenovich Klyuzhev, reforms of Russian education at the beginning of the 20th century, introduction of universal primary education, State Duma bills, teacher training*

For citation: Voytekhovskaya M.P., Kochurina S.A. Ivan Semënovich Klyuzhev – pedagog, reformator i gosudarstvennyy deyatel' Rossii nachala XX veka [Ivan Semyonovich Klyuzhev – teacher, reformer and statesman of Russia at the beginning of the twentieth century]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 166–179. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-166-179>

Российское образование находится в состоянии перемен, принято решение отказаться от Болонской системы, вернуться к национальным ценностям образования. Разумеется, любые перемены должны опираться на исторический опыт с учетом перспективных задач. Призывы при адаптации образовательной системы к современным условиям опираться на традиции дореволюционной и советской России подразумевают не возврат к прошлому, далеко не всегда успешному, а восста-

новление таких безусловных национальных ценностей, как приоритет воспитательной функции, высокий уровень фундаментальности содержания и его ориентированность на потребности именно отечественной экономики, престиж педагогических профессий и образования как такового.

История российского образования знает множество примеров как позитивных, так и не очень успешных заимствований из зарубежного опыта – от целевых установок и содержания до структуры и отдельных образовательных методик. Реформаторы неоднократно убеждались в том, что воспринятые извне перемены оказывались по разным причинам неприменимыми в российской действительности и это заставляло восстанавливать традиции отечественной школы. А история – это всегда люди с их убеждениями и возможностями, успехами и ошибками. Деятельность Ивана Семёновича Ключева в сфере реформирования школы вызывает особый интерес, поскольку касалась ключевых аспектов государственной образовательной политики начала XX в. Между тем публикации, посвященные его биографии или касающиеся вопросов, решаемых при его участии, в современной истории образования единичны [1–7] или носят справочный характер [8, 9].

Исследование проведено с учетом отдельных публикаций, в которых упоминаются факты биографии И.С. Ключева, и построено на широкой источниковой базе с привлечением значительного числа новых, ранее не опубликованных источников.

В основу исследования положен историко-биографический метод, направленный на описание, реконструкцию событий и анализ результатов деятельности известного общественно-политического деятеля в сфере образования начала XX в. Ивана Семёновича Ключева.

Целью работы является последовательная реконструкция деятельности И.С. Ключева в сфере реформ российского образования начала XX в.

В 2026 г. исполнится 170 лет со дня рождения Ивана Семёновича Ключева, одного из самых авторитетных в начале XX в., но незаслуженно забытых впоследствии деятелей народного образования, педагога-практика. Опираясь на личный опыт работы учителем, руководства отдельным учебным заведением и системой образования на уровне уезда, он являлся автором ряда публикаций по проблемам народного образования в авторитетных педагогических журналах «Русская школа», «Вестник воспитания», газете «Голос правды».

И.С. Ключев был депутатом государственных дум Российской империи II, III, IV созывов от города Самары и Самарской губернии и являлся инициатором, основным разработчиком и докладчиком по ряду законопроектов, связанных с развитием начальной и средней школы, реформированием учительских семинарий и институтов. Именно деятельность и законодательные инициативы Ивана Семёновича в качестве депутата Думы вызывают и сегодня интерес исследователей.

И.С. Ключев родился 20 февраля 1856 г. в крестьянской православной семье. Впоследствии за личные заслуги получил статус личного дворянина, в его собственности находились 28 десятин наделной и 56 десятин приобретенной земли, а также каменный дом в Самаре. Из справочника Ольшанского за 1910 г. известно, что И.С. Ключев, как депутат Думы, имел доход в 25 000 руб. и пенсию как педагог – 1 580 руб. [10]

Профессиональный путь учителем начальной сельской школы Ключев начал после окончания уездного училища и двухгодичных педагогических курсов в Симбирске. А по окончании в 1877 г. Казанского учительского института он был назначен учителем истории и географии Сызранского, а с 1881 г. – Ставропольского уездных училищ. Затем работал инспектором и директором городского 4-классного училища в Самаре, а с 1890 г. – инспектором народных училищ Самарского уезда. В 1907 г. вышел в отставку, дослужившись до чина статского советника. За время работы в системе народного образования оказал значительное влияние на развитие начального образования в Самарской губернии, многие годы избирался гласным городской думы Самары и самарского уездного и губернского земств, был членом попечительного совета трех женских гимназий и сиротского дома, работал в Самарской губернской ученой архивной комиссии, участвовал в работе съездов земских

и городских деятелей в Москве [1, 3, 4, с. 140, 282; 8–10, с. 277; 11]. Кроме того, он принимал участие в Совещании при Главном управлении землеустройства и земледелия под председательством П.Н. Игнатьева для разработки вопроса о возможности использования начальной школы в целях распространения сельскохозяйственных знаний в стране. Это была чрезвычайно актуальная проблема в России, поскольку экономический подъем преимущественно аграрной страны связывался с использованием в деревне новейших сельскохозяйственных технологий и нового оборудования. В дальнейшем Ключев ратовал за введение в программу обучения в сельских школах и учительских семинариях соответствующих дисциплин.

И.С. Ключев известен и как участник благотворительных меценатских программ. Известно, что он являлся почетным членом общества вспомоществования нуждающимся ученикам Алатырского реального училища, а также сохранился факт обращения Ключева 20 декабря 1911 г. в геологический музей имени Петра Великого Императорской Академии Наук о передаче в дар Алатырскому реальному училищу палеонтологической коллекции из 74 предметов [3].

По убеждениям Иван Семёнович относился к партии «Союз 17 октября» и в Государственной Думе являлся секретарем фракции октябристов. После образования в годы Первой мировой войны Прогрессивного блока вошел в его состав. В Думе он являлся членом различных комиссий: продовольственной (в Думе II созыва), бюджетной комиссии и комиссии по народному образованию (в Думах III и IV созывов), комиссии по делам православной церкви (в IV Думе).

Наибольшее законотворческое наследие оставлено Ключевым по вопросам школы и подготовки народного учителя. Во все годы работы Государственной Думы Российской империи самые ожесточенные споры в вопросах развития образования вызывал принцип обязательности начального обучения. Даже в комиссии народного образования одни депутаты призывали отказаться от принципа обязательности, так как он предполагал насилие над личностью, другие – требовали ввести штрафные санкции на родителей, чьи дети не посещают школу [12].

К осени 1910 г. на рассмотрение IV сессии Думы третьего созыва фракцией октябристов был подготовлен сводный проект закона о всеобщем обучении в России [13, л. 703–711]. В Думу соответствующий законопроект Комиссия по народному образованию внесла 10 декабря 1910 г. и 24 января 1911 г. [там же, л. 480 об. – 481 об.]. Обсуждение законопроекта проходило 24, 26 января и 12 февраля 1911 г. Проект, который имел для страны принципиальное значение, вызвал жаркие дебаты в среде депутатского корпуса. Представители правых партий критиковали его за стремление ликвидировать церковно-приходские школы и увеличить полномочия земств и городских дум. Фракции левых партий, учитывая содержащийся в законопроекте приоритет в образовании воспитательной функции, видели в нем стремление правительства превратить школу в орудие морального порабощения народа. Выражая общую позицию октябристов, Е.П. Ковалевский призвал к объединению усилий для решения задачи введения всеобщего обучения на законных основаниях и в интересах каждого отдельного человека [14, с. 11–16].

Главным противником обязательности начального обучения выступал профессор М.Я. Капустин¹, который отмечал, что обязательность учить детей являлась не сознаваемой необходимостью, а лишь откровенным подражанием Западу [15, с. 13–21, 24–27, 32, 37–48]. В качестве основного оппонента Капустину выступил И.С. Ключев. В докладе перед парламентариями он отметил, что вопрос обязательности начального обучения обсуждался в российской истории на протяжении долгого времени [12, с. 8–9], но вплоть до начала XX в. так и не был решен. При этом И.С. Ключев настаивал на необходимости введения именно обязательного начального обучения, разумеется, при условии соответствующих организационных и финансовых усилий общества и государства по

¹ Михаил Яковлевич Капустин, депутат от Казанской губернии, действительный статский советник, профессор медицины Казанского университета [10, с. 57].

обеспечению этого требования. Он говорил, что «...есть разные свободы, есть и свобода от знания. Я же предпочитаю обязательность обучения свободе невежества» [16, с. 46]. Ключев призывал не экономить на народном образовании: «...В настоящее же время тормозить дело народного образования – значит поддерживать народную темноту, которая грозит разрушением государства» [16, л. 70].

Учитывая многонациональный состав населения Российской империи, на заседании Государственной Думы 4 февраля 1911 г. И.С. Ключев в числе 190 депутатов проголосовал за принятие примечаний к «Положению о народных училищах» в следующей редакции: «В начальных училищах для детей нерусского происхождения допускается преподавание на природном языке учащихся» (157 депутатов были против) [3].

Одним из самых актуальных в сфере образования был вопрос о реформировании средней школы. В Думе была сформирована специальная комиссия по гимназиям и подготовительным училищам, в которую входил И.С. Ключев. Комиссия активно работала на протяжении четвертой и пятой сессий III Думы, обсудив шесть законодательных инициатив. Были составлены или отредактированы положения о мужских гимназиях, прогимназиях и реальных училищах. Реальные училища предлагалось реорганизовать в гимназии с усиленным изучением «реальных» предметов. Депутаты также предлагали расширить права органов местного самоуправления и учредителей средних учебных заведений по финансированию гимназий и решению других злободневных проблем [17, с. 430–435].

Незадолго до окончания работы III Думы 11 марта 1911 г. 116 депутатов внесли законодательное предположение о реформе средней школы, которое стало альтернативой министерскому проекту [18]. Главные положения проекта предусматривали установление принципов преемственности всех ступеней образования; демократизацию в управлении школами; совместное обучение учащихся обоего пола и др. [19, с. 188–189; 20]. При этом коллега Ключева по работе в комиссии депутат И.В. Титов, выражая общую позицию, критиковал министерство за бездушное отношение к нуждам школы и учителей, которые были связаны исполнением множества инструкций вместо того, чтобы посвящать время духовному воспитанию ученика как цельной личности, патриота и гражданина: «Наша школа – школа без радости» [21, стлб. 2926].

Государственная Дума поставила вопрос о неотложности реформы средней школы, и на заседании 7 декабря 1911 г. была сформирована специальная комиссия для выработки соответствующего законопроекта под председательством И.С. Ключева¹. Опасаясь, что реформа средней школы вряд ли будет предложена МНП в сроки работы III Думы, депутаты сами подготовили несколько законодательных предложений: от 42 членов (В.К. Анреп и А.И. Гучков) и от 38 членов (Е.П. Ковалевский и И.С. Ключев). Эти предложения касались таких изменений в работе школы, как открытие трех- и 4-классных гимназий в дополнение к прогимназиям; введение совместного обучения девочек и мальчиков; уничтожение любых препятствий для всесословного обучения и др. Главными недостатками существовавшей системы среднего образования называли многопредметность и перегруженность учебных программ, а также отсутствие четких целей и задач воспитания учащихся. Депутаты предусматривали механизмы борьбы с бюрократизмом в управлении школами и введения профессиональной свободы педагогов [18, с. 21–23].

И.С. Ключеву довольно часто приходилось выступать с думской трибуны, и современники отмечали его очевидные ораторские способности. Он был очень убедительным в отстаивании своих позиций, но мог и, учитывая особые обстоятельства момента, в целях достижения желаемого решения «по-хитрому» выступить с докладом. Так, 7 декабря 1911 г. он, понимая важность вопро-

¹ В состав комиссии вошли И.С. Ключев (председатель), И.В. Годнев, Е.П. Ковалевский, И.Я. Павлович, от. И.В. Титов, В.А. Харламов и А.Д. Юрашкевич [18, с. 2].

са о реформе средней школы и то, что, с одной стороны, времени до окончания последней сессии III Думы оставалось крайне мало, а с другой стороны, этот вопрос мог вызвать горячие споры (а следовательно, его обсуждение могло затянуться или даже быть отложенным на неопределенный срок), выйдя на трибуну Таврического дворца «с безобразной акустикой зала», в котором проходила работа Государственной Думы, представил доклад слабым голосом, без эмоций и «не старался... чтобы его слушали». Депутаты, уставшие от большого объема обсуждавшихся проблем, не обратили особого внимания на доклад Ключева и дружно проголосовали за проект с первого же раза. А Ключев, добившийся поставленной цели, торжествующе вернулся на свое место [6, с. 395]. Третья Государственная Дума не успела провести реформу среднего образования, но принятый законопроект максимально облегчил возможность ее проведения IV Думой.

Главным тормозом на пути распространения начального образования, несмотря на всеобщую поддержку вопроса всеми политическими партиями России и фракциями Государственной Думы всех созывов, оставался колоссальный дефицит педагогических кадров.

В марте 1908 г. на рассмотрение депутатов III Государственной Думы И.С. Ключевым была подана записка с предложением о предоставлении выпускникам учительских институтов права поступления в университеты и другие учебные заведения без сдачи дополнительных испытаний [22, с. 140]. Предложение принято не было, но оно инициировало первое в российском парламенте обсуждение вопроса о реорганизации системы педагогического образования. С 1 июля 1908 г. вступило в силу Положение о государственных женских учительских семинариях, которое было рассмотрено Государственной Думой третьего созыва [23, с. 481]. Был предложен и комплексный проект нового Положения об учительских семинариях [20, с. 33–47; 24, с. 8–32].

В парламентском докладе «О подготовке учителей и учительниц начальных школ» И.С. Ключев отмечал, что в каждой культурной стране специальная подготовка педагогов считается приоритетным направлением в развитии образования. Когда же речь идет о подготовке народного учителя и просвещении народа, то правительства не жалеют никаких затрат [24, с. 5].

В России к 1905 г., как указывал И.С. Ключев, при населении в 152,5 млн человек было всего 73 учительских семинарии, в то время как в Германии при населении в 2,5 раза меньше (60 млн) было почти в 2,5 раза больше семинарий (175). Материальное состояние российских учительских семинарий также не шло ни в какое сравнение с европейскими. В Стокгольме, к примеру, здания учительской семинарии «по своему оборудованию представляли из себя последнее слово науки». В Дании учительские семинарии занимали по несколько корпусов. В Пруссии одна из семинарий располагалась во дворце с дворцовым парком, переданным семинарии Вильгельмом IV. В Финляндии Сердобольская учительская семинария занимала 22 корпуса, имела прекрасно оборудованные мастерские, а также сад, огород, оранжерею, спортивные сооружения и т. д. [24, с. 5–7]. В России об этом можно было только мечтать.

Но главными проблемами педагогического образования в России, по убеждению И.С. Ключева, были не столько вопросы материального благополучия, сколько вопросы численности педагогических учебных заведений и обучавшихся в них, сроков обучения, содержания и качества образования. В Европе на подготовку учителя начальной школы сверх базового уровня семи-восьмилетнего общего образования уходило до 6–7 лет (в Англии – 4 года семинарии и 2–3 года колледжа; в Германии сроки обучения в семинарии составляли – от 4 лет в Ольденбурге до 7 лет в Бадене; в Австрии после 4-летней семинарии полагались два года стажировки; в Чехии – четыре года сверх программы гимназии; в Италии – шесть лет). Ключев предлагал увеличить срок обучения в семинарии до четырех лет, дополнив учебные программы дисциплинами профессионального блока и практического содержания для обучения сельского населения основам ведения сельского хозяйства, огородничества, садоводства и др. [25].

В течение 1912 г. Государственная Дума рассматривала различные предложения о реформировании учительских семинарий и институтов: об уравнивании служебных прав преподавателей учительских институтов с правами преподавателей средних учебных заведений [26, л. 2–2 об.], новых штатах учительских институтов [26, л. 50], от имени 150 депутатов Государственной Думы был предложен законопроект «О реформе учительских институтов» [там же, л. 20–26]. Документ был составлен И.С. Ключевым, и его подписали представители различных фракций [27]. Суть проекта сводилась к предложению преобразовать институты в высшие учебные заведения, что могло быстро решить проблему подготовки значительного числа учителей с необходимым образовательным цензом, эффективно и без излишних финансовых затрат. Преобразование учительских институтов в вузы, несомненно, должно было позитивно сказаться на культурном развитии страны, поскольку открыло бы доступ всем сословиям к высшему образованию [28].

Законопроект «О реформе учительских институтов» не нашел поддержки депутатов III Думы [19, с. 194], был признан нецелесообразным и передан на рассмотрение Комиссии по народному образованию [29]. Инициаторы законопроекта переработали документ и выдвинули на рассмотрение депутатов IV Думы компромиссный вариант, который включал: увеличение срока обучения в учительских институтах до четырех лет, выделение в структуре института на последнем курсе трех отделений – литературно-исторического, физико-математического и естественно-математического. Кроме того, предлагалось расширить программы каждого предмета, прежде всего из блока специально-педагогических дисциплин – психологии, логики и истории педагогических учений, а также ввести в курс обучения законоведение, гигиену и один из новых иностранных языков [27, с. 56–84]. Проект реформы за подписью 80 депутатов Думы был представлен 14 декабря 1912 г. И.С. Ключевым [26, л. 60–66 об.]. На заседании 6 марта 1913 г. он сделал доклад заключительной комиссии по народному образованию о признании реформы учительских институтов необходимой [29].

В педагогическом сообществе авторитет И.С. Ключева, как ведущего поборника реформы, был чрезвычайно высоким. Слушатели институтов считали его главным защитником своих интересов в МНП и в Государственной Думе [30, л. 11–20]. В Министерстве народного просвещения, в свою очередь, Ивана Семёновича тоже воспринимали как ключевую фигуру в деле реформирования педагогического образования. И несмотря на сохранявшиеся разногласия по отдельным аспектам реформ и необходимости ее проведения, в ведомстве считали важным знакомить Ключева со всеми поступающими в его распоряжение новыми сведениями, которые могли бы способствовать выработке окончательной версии проекта преобразований [31, л. 39]. Министр народного просвещения П.Н. Игнатьев готов был поддержать этот проект, и в Министерстве народного просвещения готовился соответствующий вспомогательный материал [32, с. 42]. Но работа в Думе по реформированию учительских учебных заведений была прервана начавшейся Первой мировой войной, которая выдвинула на первый план совсем другие вопросы.

Между тем в 1915 – начале 1916 гг. был ослаблен школьный режим, восстановлена роль педагогических советов и родительских комитетов, а земствам возвращено право руководства учебной частью народных училищ. Это решение подвигло многие земства к введению на местах обязательного начального обучения [33, с. 257].

Многие запланированные реформы образования так и не получили реализации до смены политического строя в России [2, с. 90–97], но Министерство народного просвещения Временного правительства приступило к долгожданным преобразованиям. Закон от 14 июня 1917 г. по реформированию учительских институтов во многом повторял положения подготовленного под руководством И.С. Ключева проекта. Сам Иван Семёнович после февраля 1917 г. входил в состав Временного комитета Государственной Думы, а 29 марта 1917 г. на заседании Исполнительного комитета Государственной Думы он был назначен комиссаром Временного правительства по Самар-

ской губернии [3] для прекращения аграрных беспорядков в Бугульминском и Николаевском уездах. Также от Исполнительного комитета Государственной Думы Ключев был избран 13 мая 1917 г. членом Государственного комитета по реформе народного образования, созданной Министерством народного просвещения Временного правительства из ведущих российских специалистов в сфере образования [34–39]. Комиссия должна была выработать государственный план и принципы реформ народного образования, введения бесплатного всеобщего начального обучения [40]. И.С. Ключев возглавил Комиссию для разработки плана объединения школ различных ведомств под общим управлением, а также участвовал в работе других комиссий [39, 40]. Острая дискуссия возникла по вопросам организации педагогического образования и подготовки учителей для новой школьной системы, а также утверждения новых штатов и программ учительских институтов. Также Иван Семёнович вошел в президиум Бюро Государственного комитета по народному образованию, им были разработаны новые проекты реформы учительских семинарий и институтов [41]. Но все прежние разногласия по статусу учительских институтов и семинарий проявились с новой силой, что не позволило оперативно завершить работу.

Революционные события 1917–1922 гг. изменили историю России, вовлекли все население страны в масштабные перемены. Кто-то с радостью и надеждой воспринял новый строй и включился в переустройство общества и государства, кто-то – с настороженностью или враждебностью. И.С. Ключев в годы гражданской войны переехал в Сибирь, которая летом 1918 г. оказалась под властью Временного Сибирского правительства (ВСП). Министерство народного просвещения Сибирского правительства А.В. Колчака возглавил профессор Томского университета В.В. Сапожников. Иван Семёнович Ключев был назначен на ответственный пост директора департамента народного просвещения [42]. Отделение начальных и высших начальных училищ в этом правительстве возглавлял выпускник Томского учительского института, заведующий Томским высшим начальным училищем Д.И. Белый [43]. Таким образом, в составе министерства были должностные лица, напрямую заинтересованные в развитии системы подготовки учителей и близко знавшие проблемы педагогического образования.

Чрезвычайные условия и колоссальный объем работы МНП ВСП, вызванные гражданской войной, необходимость обустроить эвакуированные учебные заведения, проводить реформы требовали значительных усилий со стороны сотрудников ведомства. Серьезным препятствием для эффективности деятельности стало нарушение сообщения между регионами Сибири и Дальнего Востока. Но и в таких условиях работа продолжалась, выделялись средства на развитие образования, в педагогической среде велось обсуждение вопросов школьного строительства, расширилась сеть педагогических учебных заведений. В 13 губерниях и областях Сибири и Дальнего Востока в 1919 г. числилось 8 учительских институтов и 50 учительских семинарий, из них 30 являлись *старыми*, ранее действовавшими, в том числе 5 эвакуированных из прифронтовых территорий, перешедших в управление МНП [44, л. 1–5].

При обсуждении реформ образования исходили из демократических принципов вовлечения в процесс всех профессиональных организаций и педагогических коллективов. В короткие сроки были приняты и реализованы планы по созданию сети национальных школ, а для обеспечения их квалифицированными кадрами были открыты Томская татарская и Корейская в Никольск-Уссурийске учительские семинарии [45].

Представители учительства с надеждой ждали от нового правительства превращения учительских институтов в высшие учебные заведения. По инициативе самого министра был подготовлен законопроект реформы учительских институтов [46, л. 9–11 об.], в основе которого лежали проекты И.С. Ключева [47, л. 1–20]. Документ создавался с учетом проектируемой реформы образования с введением трех школьных ступеней. Учительские институты должны были обеспечивать подготовку учителей для второй ступени школы. Менялась и структура подготовки педагога – два

года обучения на базе среднего образования и три года (с подготовительным курсом) – для лиц без соответствующей подготовки.

Проект нового Положения об учительских институтах учитывал принятые реформой Временного правительства в июне 1917 г. и съездом представителей учительских институтов в августе того же года изменения [5], а также требования подготовки учителя единой трудовой общеобразовательной школы с тремя ступенями обучения. В учительских институтах закреплялась специализация по трем отделениям; в институт разрешалось принимать всех желающих со средним образованием, в том числе выпускников учительских семинарий, а также с неоконченным высшим образованием без экзаменов. Преимущество при зачислении в институт предоставлялось лицам с педагогическим стажем. Содержание образования было расширено, было рекомендовано акцентировать внимание на перспективных методиках проведения практических занятий в лабораторно-беседных формах, а практик – на базе специальных образцовых при институтах училищах.

К сожалению, авторы законопроекта мало учитывали уже накопившийся практический опыт местных учительских институтов, поскольку для этого у них не было ни времени, ни ресурсов. С утверждением в Центральной России советской власти штаты учительских институтов были приравнены к штатам высших учебных заведений, но сибирские власти не приняли в расчет этих изменений, чем вызвали недовольство на местах.

Законопроект Ключева, как ни удивительно, гораздо более полно был использован на территориях с советской властью, где учительские институты были преобразованы в высшие педагогические институты, а учительские семинарии – в педагогические техникумы. Временное Сибирское правительство не успевало за этими переменами. До сведения учебных заведений Сибири и Дальнего Востока доходила информация о радикальных переменах в жизни учительских семинарий и институтов, подвластных Наркомпросу. Отчасти она тревожила, отчасти – впечатляла размахом и ориентацией на долгожданные перспективы ликвидации неграмотности и введения всеобщего обязательного начального обучения. Отсутствие своевременных решений со стороны Временного Сибирского правительства вынуждало коллективы педагогических учебных заведений действовать на опережение по своей инициативе, проводить реорганизацию учебного процесса частным порядком, следуя собственному пониманию требований времени.

С распространением советской власти на территории Сибири И.С. Ключев переехал в Читу, где в 1921 г. работал преподавателем Иркутского педагогического института (Иркутского (Восточно-Сибирского) института народного образования) [48, л. 2]. Но вскоре был привлечен к управленческой работе. В документах от 6 января 1921 г. И.С. Ключев уже подписывался как заведующий секцией народного образования Иркутского Губстатбюро [49, л. 2]. В январе 1922 г. Иркутский государственный университет, рассмотрев деятельность и труды И.С. Ключева, утвердил его в звании профессора по кафедре истории народного образования, где он читал курс с аналогичным названием. Жизнь Ивана Семёновича внезапно оборвалась 28 февраля 1922 г. [50, с. 451].

Деятельность Ивана Семёновича Ключева была примером подвижничества, упорства и веры в достижение высоких идеалов народного просвещения в России в начале XX в. Как общественный деятель, депутат государственных дум, педагог-новатор и организатор народного образования он не мог оставаться в стороне, когда общество и государство признали необходимость реализации идей введения всеобщего начального обучения. Во многом благодаря активной позиции таких личностей, как И.С. Ключев, в России начался процесс реформирования общего образования на новых демократических принципах всеобщей доступности и практической направленности, преемственности школьных ступеней и вариативности в соответствии с задачами того или иного учебного заведения, а также национального состава обучавшихся. Предложенные И.С. Ключевым законодательные инициативы в сфере подготовки педагогов с учетом имевшихся ресурсов и потенциальных возможностей были ориентированы как на количественные потребности системы

общего образования в учителях, так и качественные содержательные запросы в связи с задачами обучения и воспитания молодого поколения россиян. Проекты Ключева в значительной степени были реализованы в годы советской власти, а вот имя реформатора на долгие годы практически забыто.

Список источников

1. Алешкин А.М. Думы Таврического дворца: [Гос. Дума России, 1906–2006]. М.: Парламентская газета, 2006. 519 с.
2. Войтеховская М.П., Кочурина С.А. Вопросы развития педагогического образования в работе государственных дум 1906–1917 гг. // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2021. Вып. 5 (217). С. 90–97.
3. Выйкин С.И. Депутат Государственной Думы России трех созывов Иван Семенович Ключев // Государственный исторический архив Чувашской Республики. URL: <https://giachr.archives21.ru/srvsite1/object/636716?params=id:1;aid:29561737;scid:10;lid:1;did:32213552;v:2011;dsotid:null;dsid:null> (дата обращения: 25.10.2020).
4. Кирьянов И.К. Российские парламентарии начала XX века: новые политики в новом политическом пространстве. Пермь: Перм. кн. изд-во, 2006. 368 с.
5. Кочурина С.А. Реформа учительских институтов Временного правительства (1917) // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2010. Серия: История. Выпуск 9 (99). С. 168–172.
6. Соловьев К.А. Законодательная и исполнительная власть в России: механизмы взаимодействия (1906–1914). М.: РОССПЭН, 2011. 511 с.
7. Усманова Д.М. Депутаты от Казанской губернии в Государственной Думе России 1906–1917. Казань: Татарское кн. изд-во, 2006. 495 с.
8. Государственная Дума Российской империи: портреты полит. лидеров (1906–1917): науч.-попул. библиогр. очерки / авт. очерков Е.В. Ярошенко, сост. библиогр. Н.С. Антонов, А.А. Ермак. М.: Пашков дом, 2006. 317 с.
9. Государственная Дума Российской империи: 1906–1917 / Б.Ю. Иванов, А.А. Комзолова, И.С. Ряховская. М.: РОССПЭН. 2008. 735 с.
10. 3-й созыв Государственной Думы. Портреты. Биографии. Автографы. СПб.: Изд. Н.Н. Олшанского, 1910. 66 с.
11. Члены Государственной Думы (портреты и биографии). Второй созыв 1907–1912 / сост. М.М. Боиович. 2-е изд. М.: Тип. Т-ва И.Д. Сытина, 1907. 519 с.
12. Ключев И.С. К вопросу об обязательности начального обучения. Доклад члена Государственной Думы Ив.С. Ключева. М.: Тип. изд-ва И.Д. Сытина, 1911. 48 с.
13. РГИА. Ф. 1276. Оп. 2. Д. 495.
14. Государственная дума: стенографические отчеты / Гос. дума, третий созыв, сессия III. 1910. Ч. II. Стлб. 2926.; Сессия 4. Ч. I. С. 11–16.
15. Народное образование и церковное достояние в третьей Государственной Думе: Речи, доклады, статьи / Е.П. Ковалевский. СПб.: Тип. Р.В. Коротаевой. Ч. I. 354 с.
16. РГИА. Ф. 733. Оп. 196. Д. 1185.
17. Государственная Дума. Обзор деятельности комиссий и отделов. Третий созыв. Сессия V. 1911–1912 гг. СПб.: Государственная типография, 1912. 498 с.
18. Проект реформы средней школы. Доклад Совещания, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы. СПб.: Издание журнала «Русская Школа», 1912. 77 с.
19. Малиновский Н.П. Итоги деятельности III Государственной Думы // Русская школа. 1912. № 7–8. С. 169–196.
20. Проект реформы средней школы // Русская школа. 1911. № 4. С. 55–77.
21. Государственная Дума: Стенографические отчеты / Гос. Дума, третий созыв, сессия III. СПб.: Государственная типография, 1910. 376 с.
22. Ропп А.Н. Что сделала Третья Государственная Дума для народного образования / барон А.Н. Ропп. СПб.: типография А.С. Суворина, 1912. 254 с.

23. Обзор деятельности Государственной Думы третьего созыва. СПб.: Ч. 2.: Гос. тип., 1912. 708 с.
24. Ключев И.С. О подготовке учителей и учительниц начальных школ: доклад члена Государственной Думы. М.: Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1911. 49 с.
25. Предстоящие перемены в правовом положении народного учителя // Вопросы и нужды учительства: сб. ст. и справок / ред. Е.А. Звягинцев. Вып. IV. СПб., 1909.
26. РГИА. Ф. 565. Оп. 8. Д. 29876.
27. Ключев И. О реформе учительских институтов // Русская школа. 1912. № 5-6. С. 51–88.
28. Ключев И. О реформе учительских институтов // Русская школа. 1912. № 4. С. 63–69.
29. Утро Сибири. 1913. № 54. 8 марта.
30. РГИА. Ф. 733. Оп. 201. Д. 449.
31. РГИА. Ф. 733. Оп. 227. Д. 183.
32. Игнатьев П.Н. Очерк о русской школе // Педагогика. 2000. № 3. С. 52–59.
33. Хотеев В.Ф., Иванова Л.Ф. Заложник «государевой службы». Граф Павел Николаевич Игнатьев // Очерки истории российского образования: К 200-летию Министерства образования Российской Федерации: в 3 т. Т. 2. М.: МГУП, 2002. 316 с.
34. РГИА. Ф. 733. Оп. 184. Д. 280.
35. РГИА. Ф. 733. Оп. 184. Д. 281.
36. РГИА. Ф. 733. Оп. 196. Д. 1185.
37. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 18.
38. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 61.
39. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 62.
40. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 42.
41. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 37.
42. ГА РФ. Ф. Р-320. Оп. 2. Д. 92.
43. Сибирский вестник. 5 сентября. 1918. № 15.
44. ГА РФ. Ф. Р-320. Оп. 2. Д. 190.
45. ГА РФ. Ф. Р-320. Оп. 2. Д. 155.
46. ГА РФ. Ф. Р-320. Оп. 1. Д. 1.
47. ГА РФ. Ф. 1803. Оп. 1. Д. 53.
48. ГАИО. Ф. Р-2305. Оп. 1. Д. 11.
49. ГАО. Ф. Р-1328. Оп. 1. Д. 263.
50. Романов Н.С. Летопись города Иркутска. Иркутск: Восточно-Сибирское кн. изд-во, 1993. 544 с.

References

1. Aleshkin A.M. *Dumy Tavricheskogo dvortsa* [Gos. Duma Rossii, 1906–2006] [Tauride Palace: [State Duma of Russia, 1906–2006]]. Moscow, Parlamentskaya gazeta Publ., 2006. 519 p. (in Russian).
2. Voytekhoyskaya M.P., Kochurina S.A. Voprosy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v rabote gosudarstvennykh dum 1906–1917 gg. [Issues of development of pedagogical education in the work of state dumas in 1906–1917]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2021, vol. 5 (217), pp. 90–97 (in Russian).
3. Vuykin S.I. Deputat Gosudarstvennoy Dumy Rossii trekh sozyvov Ivan Semenovich Klyuzhev [Deputy of the State Duma of Russia of three convocations Ivan Semenovich Klyuzhev]. *Gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv Chuvashskoy Respubliki* [State Historical Archives of the Chuvash Republic] (in Russian). URL: <https://giachr.archives21.ru/srvsite1/object/636716?params=id:1;aid:29561737;scid:10;lid:1;did:32213552;v:2011;dsotid:null;dsi:null> (accessed 25 October 2020).
4. Kir'yanov I.K. *Rossiyskiye parlamentarii nachala XX veka: novye politiki v novom politicheskom prostranstve* [Russian parliamentarians of the early 20th century: new politicians in a new political space]. Perm, Permskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 2006. 368 p. (in Russian).

5. Kochurina S.A. Reforma uchitel'skikh institutov Vremennogo pravitel'stva (1917) [Reform of the Provisional Government's Teachers' Institutes (1917)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2010, vol. 9. (99), pp. 168–172 (in Russian).
6. Solov'yev K.A. *Zakonodatel'naya i ispolnitel'naya vlast' v Rossii: mekhanizmy vzaimodeystviya (1906–1914)* [Legislative and executive power in Russia: mechanisms of interaction (1906–1914)]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2011. 511 p. (in Russian).
7. Usmanova D.M. *Deputaty ot Kazanskoy gubernii v Gosudarstvennoy Dume Rossii 1906–1917* [Deputies from the Kazan province in the State Duma of Russia 1906–1917]. Dilyara Usmanova. Kazan, Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 2006. 495 p. (in Russian).
8. Yaroshenko E.V. *Gosudarstvennaya Duma Rossiyskoy imperii: portrety politicheskikh liderov (1906–1917): nauchno-populyarnye bibliograficheskiye ocherki* [State Duma of the Russian Empire: portraits of political leaders (1906–1917)]. sost. bibliogr. N.S. Antonov, A.A. Ermak. Moscow, Pashkov dom Publ., 2006. 317 p. (in Russian).
9. *Gosudarstvennaya Duma Rossiyskoy imperii: 1906–1917* [State Duma of the Russian Empire: 1906–1917]. B.Yu. Ivanov, A.A. Komzolova, I.S. Ryakhovskaya. Moscow, ROSSPEN Publ., 2008. 735 p. (in Russian).
10. *3-y sozyv Gosudarstvennoy Dumy. Portrety. Biografii. Avtografy* [3rd convocation of the State Duma. Portraits. Biographies. Autographs]. Saint Petersburg, Izd. N.N. Ol'shanskogo Publ., 1910. 66 p. (in Russian).
11. *Chleny Gosudarstvennoy Dumy (portrety i biografii). Vtoroy sozyv 1907–1912* [Members of the State Duma (portraits and biographies). Second convocation 1907–1912]. Comp. M.M. Boiovich. Izd. 2-e. Moscow, Tip. T-va I.D. Sytina Publ., 1907. 519 p. (in Russian).
12. Klyuzhev I.S. *K voprosu ob obyazatel'nosti nachal'nogo obucheniya. Doklad chlena Gosudarstvennoy Dumy Iv.S. Klyuzheva* [On the issue of compulsory primary education. Report by State Duma member Iv.S. Klyuzhev]. Moscow, Tip. izd-va I.D. Sytina Publ., 1911. 48 p. (in Russian).
13. *Rossiyskiy gosudarstvennyy istoricheskiy arkhiv (RGIA)* [Russian State Historical Archives]. F. 1276. Op. 2. D. 495 (in Russian).
14. *Gosudarstvennaya Duma: Stenograficheskiye otchety. Gos. Duma, tretiy sozyv, sessiya III* [State Duma: Verbatim reports. State Duma, third convocation, session III]. 1910. Ch. II. Stlb. 2926.; Sessiya 4. Ch. I. P. 11–16 (in Russian).
15. *Narodnoye obrazovaniye i tserkovnoye dostoyaniye v tret'yey Gosudarstvennoy Dume: Rechi, doklady, stat'i* [Public Education and Church Heritage in the Third State Duma: Speeches, Reports, Articles]. E.P. Kovalevskiy. Saint Petersburg, Tip. R.V. Korotayevoy Publ., Part I. 354 p. (in Russian).
16. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 196. D. 1185 (in Russian).
17. *Gosudarstvennaya Duma. Obzor deyatel'nosti komissiy i otdelov. Tretiy sozyv. Sessiya V. 1911–1912 gg.* [State Duma. Review of the activities of commissions and departments. Third convocation. Session V. 1911–1912]. Saint Petersburg, Gosudarstvennaya tipografiya Publ., 1912. 498 p. (in Russian).
18. *Proekt reformy sredney shkoly. Doklad Soveshchaniya, obrazovannogo Gosudarstvennoy Dumoy dlya razrabotki proekta reformy sredney shkoly* [Project of reform of secondary school. Report of the Conference, formed by the State Duma for development of the project of reform of secondary school]. Saint Petersburg, Izdaniye zhurnala «Russkaya Shkola» Publ., 1912. 77 p. (in Russian).
19. Malinovskiy N.P. *Itogi deyatel'nosti' III Gosudarstvennoy Dumy* [Results of the activities of the III State Duma]. *Russkaya shkola*, 1912, no. 7–8, pp. 169 – 196 (in Russian).
20. *Proekt reformy sredney shkoly* [Secondary School Reform Project]. *Russkaya shkola*, 1911, no. 4, pp. 55–77 (in Russian).
21. *Gosudarstvennaya Duma: Stenograficheskiye otchety. Gos. Duma, tretiy sozyv, sessiya III* [State Duma: Verbatim reports. State Duma, third convocation, session III]. Saint Petersburg, Gosudarstvennaya tipografiya Publ., 1910. 376 p. (in Russian).
22. Ropp A.N. *Chto sdelaala Tret'ya Gosudarstvennaya Duma dlya narodnogo obrazovaniya* [What the Third State Duma has done for public education]. Saint Petersburg, Tipografiya A.S. Suvorina Publ., 1912. 254 p. (in Russian).
23. *Obzor deyatel'nosti Gosudarstvennoy Dumy tret'yego sozyva* [Review of the activities of the State Duma of the third convocation]. Saint Petersburg, Part 2: Gos. tip. Publ., 1912. 708 p. (in Russian).
24. Klyuzhev I.S. *O podgotovke uchiteley i uchitel'nits nachal'nykh shkol: doklad chlena Gosudarstvennoy Dumy* [On the training of primary school teachers: a report by a member of the State Duma]. Moscow, Tip. T-va I. D. Sytina Publ., 1911. 49 p. (in Russian).

25. Predstoyashchie peremeny v pravovom polozhenii narodnogo uchitelya [Upcoming changes in the legal status of public teachers]. *Voprosy i nuzhdy uchitel'stva: sbornik statey i spravok* [Questions and Needs of Teaching: A Collection of Articles and References]. Ed. E.A. Zvyagintsev. Vyp. IV. Saint Petersburg, 1909. Pp. 90–100 (in Russian).
26. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 565. Op. 8. D. 2987 (in Russian).
27. Klyuzhev I. O reforme uchitel'skikh institutov [On the reform of teacher training institutes]. *Russkaya shkola*, 1912, no. 5–6, pp. 51–88 (in Russian).
28. Klyuzhev I. O reforme uchitel'skikh institutov [On the reform of teacher training institutes]. *Russkaya shkola*, 1912, no. 4, pp. 63–69 (in Russian).
29. *Utro Sibiri* [Siberian Morning]. 1913, no. 54. 8 marta (in Russian).
30. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 201. D. 449 (in Russian).
31. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 227. D. 183 (in Russian).
32. Ignat'yev P.N. Ocherk o russkoy shkole [Essay on Russian school]. *Pedagogika*, 2000, no. 3, pp. 52–59 (in Russian).
33. Khotenkov V.F., Ivanova L.F. Zalozhnik «gosudarevoy sluzhby». Graf Pavel Nikolaevich Ignat'yev [Hostage of the “sovereign service”. Count Pavel Nikolaevich Ignatiev]. *Ocherki istorii rossiyskogo obrazovaniya K 200-letiyu Ministerstva obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii: v 3-kh tomakh. Tom 2* [Essays on the history of Russian education: On the 200th anniversary of the Ministry of Education of the Russian Federation: in 3 volumes. Vol 3]. Moscow, MGUP Publ., 2002. 316 p. (in Russian).
34. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 184. D. 280 (in Russian).
35. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 184. D. 281 (in Russian).
36. *RGIA* [Russian State Historical Archives]. F. 733. Op. 196. D. 1185 (in Russian).
37. *Gosudarstvennyy arkhiv Rossiyskoy Federatsii (GA RF)*. F. 1803. Op. 1. D. 18 (in Russian).
38. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. 1803. Op. 1. D. 61 (in Russian).
39. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. 1803. Op. 1. D. 62 (in Russian).
40. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. 1803. Op. 1. D. 42 (in Russian).
41. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. 1803. Op. 1. D. 37 (in Russian).
42. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. R-320. Op. 2. D. 92 (in Russian).
43. *Sibirskiy vestnik* [Siberian Herald]. September 5, 1918. No. 15 (in Russian).
44. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. R-320. Op. 2. D. 190 (in Russian).
45. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. R-320. Op. 2. D. 155 (in Russian).
46. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. 1803. Op. 1. D. 53 (in Russian).
47. *GA RF* [State Archives of the Russian Federation]. F. R-320. Op. 1. D. 1 (in Russian).
48. *Gosudarstvennyy arkhiv Irkutskoy oblasti* [State Archives of the Novosibirsk Region]. F. R-2305. Op. 1. D. 11 (in Russian).
49. *Gosudarstvennyy arkhiv Novosibirskoy oblasti* [State Archives of the Novosibirsk Region]. F. R-1328. Op. 1. D. 263 (in Russian).
50. Romanov N.S. *Letopis' goroda Irkutska* [Chronicle of the city of Irkutsk]. Irkutsk, Vostochno-Sibirskoye knizhnoye izdatel'stvo Publ., 1993. 544 p. (in Russian).

Информация об авторах

Войтеховская М.П., доктор исторических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: vojtechovskaja@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-3034-2450; SPIN-код: 3879-7590; Author ID: 540413.

Кочурина С.А., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: svpart@gmail.com; ORCID ID: 0009-0009-6818-7039; SPIN-код: 4752-1966; Author ID: 354839.

Information about the authors

Voytekhovskaya M.P., Doctor of Historical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: vojtekhovskaja@mail.ru; ORCID ID: 0000-0003-3034-2450; SPIN-code: 3879-7590;

Author ID: 540413.

Kochurina S.A., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: svpart@gmail.com; ORCID ID: 0009-0009-6818-7039; SPIN-code: 4752-1966; Author ID: 354839.

Статья поступила в редакцию 20.08.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 20.08.2025; accepted for publication 30.10.2025

Научная статья

УДК 373.02)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-180-192>

Технологический и культурный суверенитет России и образование: обзор публикаций

Наталья Альбертовна Семёнова¹, Светлана Ивановна Поздеева²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ natalsem@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1535-1618>

² pozdeevasi@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

Аннотация

Материалы статьи основаны на анализе публикаций (за период с 2021 по 2025 год), посвященных вопросам достижения культурного и технологического суверенитета страны, а также роли образования в этих вопросах. Обозначено, что актуальность темы обусловлена вниманием государства к выстраиванию стратегий достижения культурного и технологического суверенитета, что стратегически должно начинаться с трансформации содержания общего и педагогического образования. Представлен обзор публикаций о культурном и технологическом суверенитете, описаны основные направления их исследования, сделан акцент на авторских позициях, указывающих на возможности образования для становления культурного и технологического суверенитета. Установлено, что в научном контенте недостаточно представлен аспект взаимосвязи культурного и технологического суверенитета. Есть дефицит исследований, посвященных изменениям в образовании для формирования отношения обучающихся к культурному суверенитету, а также нет связи с практиками подготовки педагогов. Авторы обозначают потребность в изучении проблемы подготовки будущих педагогов к формированию у обучающихся ценностного отношения к целям достижения культурного и технологического суверенитета.

Ключевые слова: культурный суверенитет, технологический суверенитет, обновление образования, педагогическое образование, воспитание ценностей

Благодарности. Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минпросвещения России на оказание государственных услуг (выполнение работ) по теме «Разработка содержания и методики подготовки будущих педагогов к реализации воспитательной работы в логике формирования ценностного отношения к целям достижения технологического и культурного суверенитета страны», № QZOY-2025-0006.

Для цитирования: Семёнова Н.А., Поздеева С.И. Технологический и культурный суверенитет России и образование: обзор публикаций // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 6 (64). С. 180–192. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-180-192>

Original article

Technological and cultural sovereignty of Russia and education: a review of publications

Natalia A. Semenova¹, Svetlana I. Pozdeeva²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ natalsem@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1535-1618>

² pozdeevasi@tspu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2747-0120>

Abstract

The article is based on the analysis of scientific publications (for the period from 2021 to 2025) devoted to the issues of achieving cultural and technological sovereignty of the country, as well as

the role of general and pedagogical education in these issues. It is noted that the relevance of the topic is due to the state's attention to achieving cultural and technological sovereignty, which strategically should begin with the transformation of the content of general and pedagogical education. An overview of regulatory documents, scientific articles on cultural and technological sovereignty is presented, the main areas of research are described, and an emphasis is placed on the author's positions indicating the possibilities of the education system for the formation of cultural and technological sovereignty. It has been established that the aspect of the relationship between cultural and technological sovereignty is insufficiently represented in the scientific content. It is emphasized that the basis of cultural sovereignty is the cultural and historical heritage and spiritual and moral values of the country, and cultural sovereignty, in turn, is the foundation of technological sovereignty. Most of the publications analyzed by the authors are devoted to issues of technological sovereignty of the country. It was revealed that less attention is paid to issues of cultural sovereignty. There is a shortage of studies proposing ways to change the content and methodology of general education to form students' attitudes towards cultural sovereignty. Researchers very rarely touch upon issues of sovereignty formation in the context of pedagogical practice. The authors note the need to study the problem of training future teachers to form students' value attitudes in order to achieve cultural and technological sovereignty.

Keywords: *cultural sovereignty, technological sovereignty, educational renewal, teacher education, values education*

Acknowledgments. The article was prepared as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation for the provision of public services (performance of work) on the topic "Development of the content and methodology for preparing future teachers for the implementation of educational work in the logic of forming a value-based attitude towards the goals of achieving the technological and cultural sovereignty of the country", No. QZOY-2025-0006.

For citation: Semenova N.A., Pozdeeva S.I. Tekhnologicheskii i kul'turnyy suverenitet Rossii i obrazovaniye: obzor publikatsiy [Technological and cultural sovereignty of Russia and education: a review of publications]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 6 (64), pp. 180–192. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-6-180-192>

Сохранение и развитие национального суверенитета сегодня является приоритетной государственной задачей, достижение которой обеспечивает реализацию стратегии социально-экономического развития страны и достижения лидерства во многих сферах. Само понятие «суверенитет» в научном контексте, по мнению ряда авторов, имеет историю еще с XVI в. [1, 2], когда оно рассматривалось как важнейшее качество государства. В настоящее время под суверенитетом понимается «полная независимость государства от других государств в его внутренних делах и внешних отношениях» [3]; «понятие отражает наиболее важные, сущностные черты и особенности современного государства. Они чаще всего выражаются <...> в независимости, самостоятельности выбора и способов решения задач, стоящих перед государством, ...полная автономность в выборе средств и методов их достижения» [2].

В имеющихся социально-экономических и геополитических условиях большинство исследователей рассматривают с разных позиций два направления суверенизации России: культурный и технологический суверенитет. Эти направления актуализируются целым рядом государственных документов. Так, еще в 2015 г. в Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» появилось понятие «культурный суверенитет» [4], а в 2023 г. указом Президента были внесены изменения в Основы культурной политики государства, где понятие культурного суверенитета было обновлено и уточнено [5]. Значимость технологического суверенитета обозначена в Указе Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [6], в Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (утверждена Указом Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145) [7], в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г.

№ 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [8], в Указе Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоемких технологий» [9].

Такое внимание государства к выстраиванию стратегий достижения культурного и технологического суверенитета обеспечивает инициирование научных исследований в самых разных сферах (экономике, истории, социологии и др.). В данной статье будет акцентировано внимание на педагогическом аспекте. Какова связь образования с обеспечением технологического и культурного суверенитета? Какими способами сфера образования может повлиять на успешность достижения этих целей? Что уже сделано в данном направлении?

Для поиска ответов на поставленные вопросы был осуществлен обзор и анализ научных работ за период с 2021 по 2025 г. Для анализа рассматривались диссертационные исследования, публикации в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденный ВАК.

Понятие «культурный суверенитет» представлено в государственных документах [4, 5] и определяется как «...совокупность социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность, избегать социально-психологической и культурной зависимости от внешнего влияния, быть защищенными от деструктивного идеологического и информационного воздействия, придерживаться ценностей». Анализ публикаций, посвященных или касающихся данного понятия, позволил сделать ряд выводов:

1. Количество публикаций, рассматривающих культурный суверенитет, значительно меньше, чем статей о технологическом суверенитете. Так, по указанным запросам на портале научной электронной библиотеки e-library (период публикаций с 2021 г.) представлено 873 и 5 833 статей соответственно. Такой дисбаланс можно объяснить следующими причинами: во-первых, технологический суверенитет обозначен как национальная цель и связан с экономической конкурентоспособностью и нацеленностью на технологическое превосходство страны. Во-вторых, ряд национальных проектов способствует активности ученых в конкретных направлениях (до 2024 г. реализовывались проекты «Цифровая экономика», «Экология», «Наука и университеты», с 2025 г. – «Эффективная конкурентная экономика», «Новые материалы и химия», «Средства производства и автоматизация» и т. д.), кроме того, инициировано большое количество грантов с финансированием исследований в области технологий. В-третьих, результаты исследований, касающихся технологического суверенитета, имеют конкретное прикладное значение, видимое и осязаемое в краткосрочный период времени. Данный разрыв отмечен и другими исследователями. Так, Ю.С. Путрик отмечает, что понятие культурного суверенитета не получило должного распространения в научной теории [10]. В.С. Гаврюшина, Ю.Н. Трифонов указывают на то, что данное понятие часто рассматривается более узко, чем необходимо: «...за пределами культуры оказываются такие важные аспекты, как материальная культура, политико-управленческая культура, культура национальной безопасности и многие иные проявления жизнедеятельности людей, в процессе которой и формируются культурные ценности <...> культурная политика РФ должна реализовываться в единстве с другими отраслевыми политиками» [11].

Тесную связь культурного и технологического суверенитета отмечают и представители университетского сообщества [12–14]. Мы разделяем позицию авторов в том, что культура обеспечивает мировоззрение: без соответствующего мировоззрения, системы ценностей не может быть достигнут технологический суверенитет. «...Конкурентоспособность страны во многом определяется степенью ее технологического лидерства в мире и надежностью консолидации общества. Иными словами, технологическим и общественным (мировоззренческим) суверенитетами страны» [15, с. 57].

2. Авторы публикаций на тему культурного суверенитета в исследованиях ставят акценты на разных смысловых аспектах содержания данного понятия. Чаще всего культурный суверенитет рассматривается в контексте исторического наследия страны [16–18]; с позиции ценностных основ государства и ориентиров общества [19, 20]; в нормативно-правовом аспекте и с позиции обеспечения национальной безопасности (противодействие деструктивным явлениям в культуре, культурному экстремизму) [21–24]; как фактор формирования человеческого капитала и социально-экономического развития [11, 25, 26]. Несмотря на многоплановость понятия, мнения едины в отношении того, что культурный суверенитет – насущная и ценностнообразующая основа страны, определяющая ее достойное будущее.

3. Многие исследователи указывают на роль педагогической науки и системы образования для укрепления культурного суверенитета [11, 15, 26]. Однако количество публикаций, раскрывающих эту проблематику, весьма невелико. В тех статьях, которые рассматривают данный вопрос, можно выделить несколько основных тенденций. Так, авторы указывают на связь процесса становления культурного суверенитета с процессом формирования духовно-нравственных ценностей и идентичности детей и молодежи [11, 27]; представляют понимание суверенитета через обращение к уникальному российскому культурному наследию [22, 28, 29]. К сожалению, можно констатировать, что вопросы подготовки будущих педагогов к пониманию сущности культурного суверенитета и их готовности к формированию ценностного отношения к культурному суверенитету у обучающихся в рамках предстоящей профессиональной деятельности не затронуты либо затрагиваются фрагментарно. Тем не менее отметим, что это критически важная составляющая современной подготовки будущего педагога, так как только владея пониманием важности и задач культурного суверенитета, а также педагогическими инструментами работы с подрастающим поколением, можно говорить, с одной стороны, о достижениях стратегических государственных целей, с другой – о полноценном развитии личности будущего педагога. Педагог является проводником культурных ценностей в мир детей и молодежи, который должен владеть не только соответствующими знаниями, но и методическим инструментарием формирования этих ценностей в образовательном пространстве. «Образованность, квалификация тех, кому общество делегирует функции “держания” и хранения ядра культуры, их историческая и духовная оснащенность в значительной степени определяют цивилизационную мощь и направления государственного строительства» [30].

В «Концепции технологического развития на период до 2030 года» представлено следующее определение понятия «технологический суверенитет»: «наличие в стране (под национальным контролем) критических и сквозных технологий, собственных линий разработки и условий производства продукции на их основе, обеспечивающих устойчивую возможность государства и общества достигать собственные национальные цели развития и реализовывать национальные интересы» [31]. Как было обозначено выше, сегодня к данной теме исследовательский интерес максимально высок. Технологический суверенитет наиболее полно рассматривается с позиции экономической науки [13, 32–36]. Авторы указывают на его связь с развитием наукоемких технологий, высокотехнологичного производства, становлением конкурентоспособности страны. Внимание уделяется юридическим основам технологического суверенитета – в публикациях представлены аспекты правового регулирования в сфере технологического суверенитета [37–39], мнения о технологическом суверенитете как политической стратегии для обеспечения безопасности государства: «Для России задача обеспечения технологического суверенитета также носит преимущественно политический характер» [40].

В контексте проводимого исследования особый интерес представляли публикации, в которых выражены взгляды на технологический суверенитет с позиции образования и педагогической науки. Отметим, что если в отношении культурного суверенитета таких публикаций практически нет, то здесь ситуация иная. Исследователи обозначают роль образования на разных уровнях как веду-

шего фактора достижения технологического суверенитета: «...наша наука находится на пороге, преодоление которого выведет Россию в мировые лидеры, а промедление приведет к значительному отставанию и упадку <...> людей, занимающихся наукой, необходимо стимулировать со школы» [41, с. 73]. Подобная мысль сформулирована у И. Калины: «...для обеспечения технологического суверенитета нужны многочисленные высокопрофессиональные кадры технологического профиля разных уровней: ученые, конструкторы, инженеры, технологи, техники, квалифицированные рабочие. При этом их подготовка должна начинаться не в вузах и колледжах, а в школах» [15].

Мы разделяем позицию исследователей, указывающих на школьное образование как на основу для формирования технологического суверенитета страны. Но для того чтобы в школьном содержании этот посыл был реализован, необходимо сначала обратиться к практике подготовки педагогов. Так, Д.А. Махотин, Е.Г. Ряхимова подчеркивают и обосновывают большую потребность подготовки педагогических кадров под решение ключевых задач технологического суверенитета страны [42]. Т.А. Викторова, П.В. Кузьмин говорят о важности подготовки учителей к обновлению содержания и методики школьного образования в условиях дополнительного профессионального образования [43]. Наиболее интересен, на наш взгляд, опыт исследователей МПГУ (Москва). Г.Н. Гольцман, О.А. Косино, В.Г. Леонов, С.В. Лозовенко, Н.С. Пурышева, Г.М. Чулкова реализуют пилотный проект подготовки будущих учителей физики «в соответствии с основными направлениями научно-технологического развития страны, вызовами на международной арене в области техники и технологий» [44]. Опыт ученых ТГПУ (Томск) также связан с разработкой тем для обновления содержания курса физики в инженерных классах и подготовкой будущих педагогов к работе с обновленными программами для достижения технологического суверенитета [45].

Особое внимание при анализе информационных материалов мы уделили предлагаемым решениям, связанным с подготовкой учителей, трансформацией содержания общего образования и методических подходов к его реализации в контексте формирования ценностного отношения обучающихся к целям достижения культурного и технологического суверенитета:

1. Достаточное количество авторов предлагают изменения в педагогическом образовании, которые, по их мнению, будут влиять на ценностные ориентиры нового поколения и качество образования, а далее способствовать достижению культурного и технологического суверенитета: возвращение специалитета в педагогическое образование, создание центров методической поддержки в субъектах РФ [14]; реализация «смыслоориентированной» парадигмы педагогического образования, позволяющей «...не только приобщиться к культуре, но и стать соучастником реального культурного процесса, ...быть не только ее потребителем, но и носителем ее, ее творцом» [46]. В качестве конкретных форматов авторы называют проектно-образовательные интенсивы и акселераторы, клубы, проекты в рамках разработки и реализации новых педагогических идей и смыслов.

2. Большое значение в рамках обсуждаемой проблематики придается наставничеству [47, 48]. «Наставничество – уникальное средство повышения конкурентоспособности государства на всех уровнях» [48]. При этом наставниками для школьников могут стать не только школьные учителя, но и вузовские преподаватели, профессиональная деятельность которых связана с данным направлением, а также представители бизнеса, науки, промышленности.

3. Важным аспектом подготовки педагогов и школьников к пониманию значимости культурного и технологического суверенитета является образовательная среда. Например, Ю.С. Путрик отмечает, что «к социально-культурным факторам обеспечения культурного суверенитета следует отнести прежде всего состояние культурной среды региона, местности, города, поселка, села, т. е. конкретного места/локации проживания населения» [10].

4. Почти все авторы, исследуя эту тему, приоритет отдают просветительской работе, рассматриваемой как в отношении будущих педагогов, так и в отношении обучающихся. В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» (изменения от 16 марта 2021 года ст. 2, п. 35) обозначено

но, что просветительская работа направлена «на распространение знаний, опыта, формирование умений, навыков, ценностных установок, компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека» [49]. Институтом стратегии развития образования разработан проект концепции «Технологическое просвещение (математическое и естественно-научное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны», в котором обозначены цель, направления, механизмы реализации просветительской работы с обучающимися. Особо отмечена потребность подготовки педагогов к осуществлению этой деятельности: «Для реализации технологического просвещения требуется опережающая подготовка педагогических работников и их дополнительное профессиональное образование ... студентов педагогических вузов к освоению методических подходов к преподаванию элементов содержания, связанных с современными технологиями, в рамках изучения естественно-научных предметов, математики, информатики, труда (технологии)» [50, с. 18].

Отметим, что соответствующие позиции справедливы и в отношении культурного суверенитета: необходима грамотная просветительская работа и подготовка педагогов к ее реализации.

Вопросы достижения культурного и технологического суверенитета являются особо значимыми для государства и актуализируют научные исследования разных аспектов данной проблемы. Анализ публикаций показывает, что, несмотря на обозначение понятия «культурный суверенитет» в документах с 2015 г., научное внимание к данному вопросу ниже, нежели к вопросу технологического суверенитета. Культурный суверенитет рассматривается в контексте исторического наследия страны, с позиции ценностных основ государства и ориентиров общества, с позиции обеспечения национальной безопасности и как фактор формирования человеческого капитала и социального-экономического развития. Тем не менее обозначен дефицит исследований, связанных с формированием понимания сути культурного суверенитета и его ценности у обучающихся и будущих педагогов.

Можно констатировать, что исследователями обозначено понимание связи культурного и технологического суверенитета. Без первого невозможно формирование мировоззрения и системы ценностей, что является основой достижения технологического суверенитета и лидерства. Однако этот факт не находит свое отражение в педагогическом контексте и в образовательных практиках. В отношении технологического суверенитета преобладают исследования, описывающие экономические, правовые, политические аспекты. Что касается взаимосвязи образования и технологического суверенитета, то реализуется ряд исследований, многие из которых указывают на потребность обновления предметного содержания, а также подготовки учителей к просветительской работе и новым образовательным практикам.

Обобщая, можно подчеркнуть, что проблема подготовки педагогов к формированию у обучающихся ценностного отношения к культурному и технологическому суверенитету остается открытой.

Список источников

1. Шлычков В.В., Батайкин П.А., Нестулаева Д.Р. Суверенизация социально-экономической системы как необходимое условие сохранения Россией международной субъектности // Вестник Челябинского государственного университета. 2024. № 10 (492). С. 9–20.
2. Абдрашитов В.М., Вопленко Н.Н., Рябов С.И. Эволюция концепции государственного суверенитета России в современных геополитических условиях // Образование и право. 2025. № 1. С. 33–38.
3. Мерзликин Н.В. Суверенитет в восприятии российского гражданского общества: социологическое измерение // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2025. Т. 25. № 1. С. 21–32.
4. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669 (дата обращения: 01.09.2025).

5. Основы культурной политики государства. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf> (дата обращения: 01.09.2025).
6. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 01.09.2025).
7. Указ Президента Российской Федерации от 28 февраля 2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (дата обращения: 01.09.2025).
8. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 01.09.2025).
9. Указ Президента Российской Федерации от 18 июня 2024 г. № 529 «Об утверждении приоритетных направлений научно-технологического развития и перечня важнейших наукоёмких технологий». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (дата обращения: 01.09.2025).
10. Путрик Ю.С., Соловьев А.П. К вопросу о социокультурных факторах укрепления культурного суверенитета Российской Федерации // Культурное наследие России. 2024. № 2 (45). С. 14–19.
11. Гаврюшина В.С., Трифонов Ю.Н. Аксеологические основы государственно-культурной политики в контексте обеспечения культурного суверенитета РФ // Вестник юридических исследований. 2024. Том 3. № 4. С. 27–37.
12. Калина И.И., Чернобай Е.В., Коверова М.И. Вклад российской школы в формирование технологического суверенитета страны // Образовательная политика. 2022. № 2 (90). С. 43–51.
13. Коптева Л.А., Игишев А.В., Сбитнев Н.А. Обеспечение технологического суверенитета Российской Федерации: реалии и новые возможности // ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. 2024. № 5. С. 26–46.
14. Садовничий В.А. Университеты как ключевой фактор в системе подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета России // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. № 1. С. 9–25.
15. Калина И.И. Вклад МГУ имени М.В. Ломоносова в формирование технологического суверенитета страны средствами подготовки учителей естественно-научного профиля // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 3. С. 56–64.
16. Пиляк С.А. Понятие культурного суверенитета в структуре Основ государственной культурной политики // Философия и культура. 2023. № 4. С. 217–226.
17. Черняховский С.Ф., Черняховская Ю.С. Вызовы и угрозы культурному суверенитету Российской Федерации и меры по противодействию им // Прогнозируемые вызовы и угрозы национальной безопасности Российской Федерации и направления их нейтрализации: сб. материалов круглого стола, Москва, 25 августа 2021 года. М.: Издательский дом «ИМЦ», 2021. С. 657–669.
18. Куляскина И.Ю., Титлина Е.Ю. Культурно-исторические предпосылки и идейные истоки концепции государственного суверенитета // Политика и право: Ученые записки. Благовещенск: Амурский государственный университет, 2024. С. 55–67.
19. Неверов А.Я. Сохранение российских духовно-нравственных ценностей как условие обеспечения национальной безопасности Российской Федерации // Вестник Сургутского государственного университета. 2025. Т. 13. № 2. С. 117–125.
20. Устиленцев К.А. Традиционные духовно-нравственные ценности как основа культурного суверенитета современной России // Правовая культура. 2024. № 2 (57). С. 7–13.
21. Арканникова М.С. Культурный суверенитет как идеологема в медиадискурсе современной России // Российская школа связей с общественностью. 2025. № 36. С. 84–103.
22. Макарова С.П., Гайдунко Ю.А. Культурный суверенитет как условие сохранения «русского мира» в контексте обеспечения национальной безопасности Российской Федерации // Научная мысль. 2023. Т. 23. № 3-1(48). С. 14–23.
23. Сигарев А.В., Смирнова М.С. Культурный суверенитет, культурный экстремизм и вопросы конституционной аксиологии // Юридическая наука и практика. 2019. Т. 15. № 2. С. 27–34.
24. Шашкин П.А., Рудаков А.Б. Ключевые признаки деструктивной идеологии и степень ее общественной опасности: правовые аспекты применения в государственной политике защиты традиционных российских ценностей // Культурологический журнал. 2024. № 2 (56). С. 4–9.

25. Ильин В.А., Морев М.В. На промежуточном этапе к культурному суверенитету // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2023. Т. 16. № 6. С. 9–37.
26. Шибанова Н.М. Детство как стратегический ресурс культурного суверенитета России // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2023. Т. 18. № 2. С. 63–74.
27. Бельский В.Ю., Васечко А.А., Золкин А.Л. Системная модель образования и проблема формирования культурной идентичности личности в условиях достижения цивилизационного суверенитета // Вестник Московского университета МВД России. 2023. № 5. С. 289–294.
28. Казанцева Г.А., Шиловская Н.С., Кислова О.Н. Воспитание молодежи: нормативная база и практический инструментарий // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-2. С. 285–287.
29. Понизовкина И.Ф. Образовательный идеал как регулятивная идея системы образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2023. № 1 (111). С. 18–25.
30. Поелуева Л.А. «Сакральная вертикаль» России как страны-цивилизации в парадигме «информация – коммуникация – культура» // Бахтинский вестник. 2025. № 1. С. 4–15.
31. Концепция технологического развития на период до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/KIJ6A00A1K5t8Aw93NfRG6P8OIbBp18F.pdf> (дата обращения 01.09.2025).
32. Афанасьев А.А. «Технологический суверенитет» как научная категория в системе современного знания // Экономика, предпринимательство и право. 2022. № 9. С. 2377–2394.
33. Потапцева Е.В., Акбердина В.В. Технологический суверенитет: понятие, содержание и формы реализации // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. 2023. Т. 25. № 3. С. 5–16.
34. Константинов И.Б., Константинова Е.П. Технологический суверенитет как стратегия будущего развития российской экономики // Вестник ПАГС. 2022. № 5. С. 12–22.
35. Приходько И.И. Теоретические аспекты концепции технологического суверенитета // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Экономика и управление. 2022. № 4. С. 86–92.
36. Демидова С.Е. Факторы обеспечения технологического суверенитета // ВЭПС. 2024. № 2. С. 14–19.
37. Прищепа Ю.Н. Возникновение понятия технологического суверенитета // Закон и право. 2024. № 7. С. 65–70.
38. Полякова Т.А., Троян Н.А., Петровская О.В. Правовое обеспечение укрепления технологического суверенитета Российской Федерации на основе реализации модели импортозамещения // Правовая политика и правовая жизнь. 2024. № 3. С. 281–293.
39. Дубень А.К. Технологический суверенитет как основа национальной безопасности Российской Федерации // Вопросы безопасности. 2023. № 4. С. 166–172.
40. Потапцева Е.В., Акбердина В.В. Технологический суверенитет: понятие, содержание и формы реализации // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. 2023. Т. 25. № 3. С. 5–16.
41. Коломийцев С.Ю. Технологический суверенитет как стимул развития отечественной науки // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2024. № 14(3). С. 69–75.
42. Махотин Д.А., Ряхимова Е.Г. Технологическое образование школьников как базис для достижения научного и технологического суверенитета России // Вестник РМАТ. 2023. № 1. С. 86–89.
43. Викторова Т.А., Кузьмин П.В. Технологический суверенитет как основной приоритет формирования компетенций в области информационных технологий у школьников // Человек и образование. 2023. № 2. С. 15–23.
44. Гольцман Г.Н., Косино О.А., Леонов В.Г., Лозовенко С.В., Пурышева Н.С., Чулкова Г.М. Подготовка современного учителя физики и информатики в условиях обеспечения технологического суверенитета России // Наука и школа. 2025. № 1. Часть 2. С. 93–105.
45. Червонный М.А., Аржаник А.Р., Скрипко З.А. Образовательный потенциал Сибирского кольцевого источника фотонов (СКИФ) в подготовке будущих педагогов и учащихся инженерных классов // Primo aspectu. 2025. № 2 (62). С. 74–80.
46. Голобородько А.Ю., Голобородько И.Э., Складорова О.В. Феномен педагогики понимания в контексте развития человеческого потенциала: к вопросу о роли педагога и наставника в обеспечении социокультурного суверенитета России // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2023. № 1. С. 253–259.
47. Лихолетов В.В., Абдуллин А.Г. Педагог и наставник – ключевые фигуры формирования образовательно-технологического суверенитета страны // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 3. С. 468–489.

48. Михайлова А.Е. Конвергенция суверенитета духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций как принципа педагогического наставничества // Ценностные смыслы и практики развития функциональной грамотности подрастающего поколения в новой реальности (Десятые (юбилейные) Лозинские чтения): материалы Международной научно-методической конференции, Псков, 20–21 апреля 2023 года. Псков: Псковский государственный университет, 2023. С. 73–80.
49. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 01.09.2025).
50. Проект концепции «Технологическое просвещение (математическое и естественно-научное образование) как способ укрепления технологического суверенитета страны». URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/konczepczyia_tehnologicheskoe-prosveshhenie.pdf (дата обращения: 01.09.2025).

References

1. Shlychkov V.V., Bataykin P.A., Nestulaeva D.R. Suverenizatsiya sotsial'no-ekonomicheskoy sistemy kak neobkhodimoye usloviye sokhraneniya Rossiiy mezhdunarodnoy sub"ektnosti [Sovereignty of the socio-economic system as a necessary condition for maintaining Russia's international subjectivity]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2024, no. 10 (492), pp 9–20 (in Russian).
2. Abdrashitov V.M., Voplenko N.N., Ryabov S.I. Evolyutsiya kontseptsii gosudarstvennogo suvereniteta Rossii v sovremennykh geopoliticheskikh usloviyakh [Evolution of the concept of state sovereignty of Russia in modern geopolitical conditions]. *Obrazovaniye i pravo – Education and Law*, 2025, no. 1, pp. 33–38 (in Russian).
3. Merzlikin N.V. Suverenitet v vospriyatii rossiyskogo grazhdanskogo obshchestva: sotsiologicheskoe izmerenie [Sovereignty in the perception of Russian civil society: a sociological dimension]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya – RUDN Journal of Sociology*, 2025, vol. 25, no. 1, pp. 21–32 (in Russian).
4. Ukaz Prezidenta RF ot 31.12.2015 N 683 «O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii» [Decree of the President of the Russian Federation of 31.12.2015 N 683 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”] (in Russian). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669 (accessed 1 September 2025).
5. *Osnovy kul'turnoy politiki gosudarstva* [Fundamentals of the cultural policy of the state] (in Russian). URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf> (accessed 1 September 2025).
6. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 2 iyulya 2021 g. no. 400 «O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii» [Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 N 400 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”] (in Russian). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (accessed 1 September 2025).
7. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 28 fevralya 2024 g. no. 145 «O Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii» [Decree of the President of the Russian Federation of February 28, 2024 No. 145 “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation”] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003> (accessed 1 September 2025).
8. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2024 g. no. 309 «O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 No. 309 “On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective Up to 2036”] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (accessed 1 September 2025).
9. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 18 iyunya 2024 g. no. 529 «Ob utverzhdenii prioritnykh napravleniy nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya i perechnya vazhneyshikh naukoemkikh tekhnologiy» [Decree of the President of the Russian Federation of June 18, 2024 No. 529 “On approval of priority areas of scientific and technological development and the list of the most important science-intensive technologies”] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202406180018> (accessed 1 September 2025).
10. Putrik Yu.S., Solov'ev A.P. K voprosu o sotsiokul'turnykh faktorakh ukrepleniya kul'turnogo suvereniteta rossiyskoy Federatsii [On the issue of socio-cultural factors of strengthening the cultural sovereignty of the Russian Federation]. *Kul'turnoye naslediyе Rossii – Cultural Heritage of Russia*, 2024, no. 2 (45), pp. 14–19 (in Russian).
11. Gavryushina V.S., Trifonov Yu.N. Akseologicheskiye osnovy gosudarstvenno-kul'turnoy politiki v kontekste obespecheniya kul'turnogo suvereniteta RF [Axeological foundations of state-cultural policy in the context of ensuring the cultural sovereignty of the Russian Federation]. *Vestnik yuridicheskikh issledovaniy – Bulletin of Law Research*, 2024, vol. 3, no. 4, pp. 27–37 (in Russian).

12. Kalina I.I., Chernobay E.V., Koverova M.I. Vklad rossiyskoy shkoly v formirovanie tekhnologicheskogo suvereniteta strany [The contribution of the Russian school to the formation of the country's technological sovereignty]. *Obrazovatel'naya politika – The Educational Policy*, 2022, no. 2 (90), pp. 43–51 (in Russian).
13. Kopteva L.A., Igishev A.V., Sbitnev N.A. Obespecheniye tekhnologicheskogo suvereniteta Rossiyskoy Federatsii: realii i novye vozmozhnosti [Ensuring the technological sovereignty of the Russian Federation: realities and new opportunities]. *ETAP: Ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika – ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*, 2024, no. 5, pp. 26–46 (in Russian).
14. Sadovnichiy V.A. Universitety kak klyuchevoy faktor v sisteme podgotovki kadrov dlya obespecheniya tekhnologicheskogo suvereniteta Rossii [Universities as a Key Factor in the System of Training Personnel to Ensure Russia's Technological Sovereignty]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye – Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2024, no. 1, pp. 9–25 (in Russian).
15. Kalina I.I. Vklad MGU imeni M.V. Lomonosova v formirovaniye tekhnologicheskogo suvereniteta strany sredstvami podgotovki uchiteley estestvenno-nauchnogo profilya [Contribution of Lomonosov Moscow State University to the Formation of the Country's Technological Sovereignty by Means of Training Natural Science Teachers]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye – Lomonosov Pedagogical Education Journal*, 2022, no. 3, pp. 56–64 (in Russian).
16. Pilyak S.A. Ponyatiye kul'turnogo suvereniteta v strukture Osnov gosudarstvennoy kul'turnoy politiki [The Concept of Cultural Sovereignty in the Structure of the Fundamentals of State Cultural Policy]. *Filosofiya i kul'tura – Philosophy and Culture*, 2023, no. 4, pp. 217–226 (in Russian).
17. Chernyakhovskiy S.F., Chernyakhovskaya Yu.S. Vyzovy i ugrozy kul'turnomu suverenitetu Rossiyskoy Federatsii i mery po protivodeystviyu im [Challenges and threats to the cultural sovereignty of the Russian Federation and measures to counter them]. *Prognoziruemye vyzovy i ugrozy natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii i napravleniya ikh neytralizatsii: sbornik materialov kruglogo stola, Moskva, 25 avgusta 2021 goda* [Predicted challenges and threats to national security of the Russian Federation and directions for their neutralization: a collection of materials from the round table, Moscow, August 25, 2021]. Moscow, IMC Publ., 2021. Pp. 657–669 (in Russian).
18. Kulyaskina I.Yu., Titlina E.Yu. Kul'turno-istoricheskiye predposylki i ideynye istoki kontseptsii gosudarstvennogo suvereniteta [Cultural and historical prerequisites and ideological sources of the concept of state sovereignty]. *Politika i pravo: Uchenye zapiski. Blagoveshchensk: Amurskiy gosudarstvennyy universitet*, 2024, pp. 55–67 (in Russian).
19. Neverov A.Ya. Sokhraneniye rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey kak usloviye obespecheniya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii [Preservation of Russian spiritual and moral values as a condition for ensuring the national security of the Russian Federation]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo universiteta – Surgut State University Journal*, 2025, vol. 13, no. 2, pp. 117–125 (in Russian).
20. Ustilentsev K.A. Traditsionnye dukhovno-nravstvennyye tsennosti kak osnova kul'turnogo suvereniteta sovremennoy Rossii [Traditional spiritual and moral values as the basis for the cultural sovereignty of modern Russia]. *Pravovaya kul'tura – The Legal Culture*, 2024, no. 2 (57), pp. 7–13 (in Russian).
21. Arkannikova M.S. Kul'turnyy suverenitet kak ideologema v mediadiskurse sovremennoy Rossii [Cultural sovereignty as an ideogeme in the media discourse of modern Russia]. *Rossiyskaya shkola svyazey s obshchestvennost'yu*, 2025, no. 36, pp. 84–103 (in Russian).
22. Makarova S.P., Gaydunko Yu.A. Kul'turnyy suverenitet kak usloviye sokhraneniya «russkogo mira» v kontekste obespecheniya natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii [Cultural sovereignty as a condition for preserving the “Russian world” in the context of ensuring national security of the Russian Federation]. *Nauchnaya mysl'*, 2023, vol. 23, no. 3-1(48), pp. 14–23 (in Russian).
23. Sigarev A.V., Smirnova M.S. Kul'turnyy suverenitet, kul'turnyy ekstremizm i voprosy konstitutsionnoy aksiologii [Cultural sovereignty, cultural extremism and issues of constitutional axiology]. *Yuridicheskaya nauka i praktika – Juridical Science and Practice*, 2019, vol. 15, no. 2, pp. 27–34 (in Russian).
24. Shashkin P.A., Rudakov A.B. Klyuchevye priznaki destruktivnoy ideologii i stepen' ee obshchestvennoy opasnosti: pravovye aspekty primeneniya v gosudarstvennoy politike zashchity traditsionnykh rossiyskikh tsennostey [Key features of destructive ideology and the degree of its social danger: legal aspects of application in state policy for the protection of traditional Russian values]. *Kul'turologicheskiy zhurnal – Journal of Cultural Research*, 2024, no. 2(56), pp. 4–9 (in Russian).
25. Il'in V.A., Morev M.V. Na promezhutochnom etape k kul'turnomu suverenitetu [At the intermediate stage to cultural sovereignty]. *Ekonomicheskiye i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz – Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, 2023, vol. 16, no. 6, pp. 9–37 (in Russian).

26. Shibanova N.M. Detstvo kak strategicheskiy resurs kul'turnogo suvereniteta Rossii [Childhood as a Strategic Resource of Russia's Cultural Sovereignty]. *Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*, 2023, vol. 18, no. 2, pp. 63–74 (in Russian).
27. Bel'skiy V.Yu., Vasechko A.A., Zolkin A.L. Sistemnaya model' obrazovaniya i problema formirovaniya kul'turnoy identichnosti lichnosti v usloviyakh dostizheniya tsivilizatsionnogo suvereniteta [Systemic Model of Education and the Problem of Forming an Individual's Cultural Identity in the Context of Achieving Civilizational Sovereignty]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2023, no. 5, pp. 289–294 (in Russian).
28. Kazantseva G.A., Shilovskaya N.S., Kislova O.N. Vospitaniye molodezhi: normativnaya baza i prakticheskiy instrumentariy [Youth Education: Regulatory Framework and Practical Tools]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2023, no. 81-2, pp. 285–287 (in Russian).
29. Ponizovkina I.F. Obrazovatel'nyy ideal kak regul'yativnaya ideya sistemy obrazovaniya [Educational Ideal as a Regulatory Idea of the Education System]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2023, no. 1 (111), pp. 18–25 (in Russian).
30. Poelueva L.A. «Sakral'naya vertikal'» Rossii kak strany-tsivilizatsii v paradigme «informatsiya – kommunikatsiya – kul'tura» [“The Sacred Vertical” of Russia as a Country-Civilization in the Paradigm “Information – Communication – Culture”]. *Bakhtinskiy vestnik – Russian Journal of Bakhtin Studies*, 2025, no. 1, pp. 4–15 (in Russian).
31. *Kontseptsiya tekhnologicheskogo razvitiya na period do 2030 goda* [The Concept of Technological Development for the Period up to 2030] (in Russian). URL: <http://static.government.ru/media/files/KIJ6A00A1K5t8Aw93NfRG6P8OIbBp18F.pdf> (accessed 1 September 2025).
32. Afanas'ev A.A. «Tekhnologicheskiy suverenitet» kak nauchnaya kategoriya v sisteme sovremennogo znaniya [“Technological sovereignty” as a scientific category in the system of modern knowledge]. *Ekonomika, predprinimatel'stvo i parvo*, 2022, no. 9, pp. 2377–2394 (in Russian).
33. Potaptseva E.V., Akberdina V.V. Tekhnologicheskiy suverenitet: ponyatiye, sodержaniye i formy realizatsii [Technological sovereignty: concept, content and forms of implementation]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika – Vestnik of Volgograd State University. Economics*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 5–16 (in Russian).
34. Konstantinov I.B., Konstantinova E.P. Tekhnologicheskiy suverenitet kak strategiya budushchego razvitiya rossiyskoy ekonomiki [Technological sovereignty as a strategy for the future development of the Russian economy]. *Vestnik PAPS*, 2022, no. 5, pp. 12–22 (in Russian).
35. Prikhod'ko I.I. Teoreticheskiye aspekty kontseptsii tekhnologicheskogo suvereniteta [Theoretical aspects of the concept of technological sovereignty]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Ekonomika i upravleniye*, 2022, no. 4, pp. 86–92 (in Russian).
36. Demidova S.E. Faktory obespecheniya tekhnologicheskogo suvereniteta [Factors of Ensuring Technological Sovereignty]. *VEPS*, 2024, no. 2, pp. 14–19 (in Russian).
37. Prishchepa Yu.N. Vozniknoveniye ponyatiya tekhnologicheskogo suvereniteta [The Emergence of the Concept of Technological Sovereignty]. *Zakon i parvo*, 2024, no. 7, pp. 65–70 (in Russian).
38. Polyakova T.A., Troyan N.A., Petrovskaya O.V. Pravovoye obespecheniye ukrepleniya tekhnologicheskogo suvereniteta Rossiyskoy Federatsii na osnove realizatsii modeli importozameshcheniya [Legal Support for Strengthening the Technological Sovereignty of the Russian Federation Based on the Implementation of the Import Substitution Model]. *Pravovaya politika i pravovaya zhizn'*, 2024, no. 3, pp. 281–293 (in Russian).
39. Duben' A.K. Tekhnologicheskiy suverenitet kak osnova natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii [Technological Sovereignty as the Basis of National Security of the Russian Federation]. *Voprosy bezopasnosti – Security Issues*, 2023, no. 4, pp. 166–172 (in Russian).
40. Potaptseva E.V., Akberdina V.V. Tekhnologicheskiy suverenitet: ponyatiye, sodержaniye i formy realizatsii [Technological sovereignty: concept, content and forms of implementation]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika – Vestnik of Volgograd State University. Economics*, 2023, vol. 25, no. 3, pp. 5–16 (in Russian).
41. Kolomiitsev S.Yu. Tekhnologicheskiy suverenitet kak stimul razvitiya otechestvennoy nauki [Technological sovereignty as an incentive for the development of domestic science]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta – Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, 2024, no. 14 (3), pp. 69–75 (in Russian).

42. Makhotin D.A., Ryakhimova E.G. Tekhnologicheskoye obrazovaniye shkol'nikov kak bazis dlya dostizheniya nauchnogo i tekhnologicheskogo suvereniteta Rossii [Technological education of schoolchildren as a basis for achieving scientific and technological sovereignty of Russia]. *Vestnik RMAT – Vestnik RIAT*, 2023, no. 1, pp. 86–89 (in Russian).
43. Viktorova T.A., Kuz'min P.V. Tekhnologicheskii suverenitet kak osnovnoy prioritet formirovaniya kompetentsiy v oblasti informatsionnykh tekhnologiy u shkol'nikov [Technological Sovereignty as the Main Priority for the Formation of Competencies in the Field of Information Technology among Schoolchildren]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2023, no. 2, pp. 15–23 (in Russian).
44. Gol'tsman G.N., Kosino O.A., Leonov V.G., Lozovenko S.V., Purysheva N.S., Chulkova G.M. Podgotovka sovremennogo uchitelya fiziki i informatiki v usloviyakh obespecheniya tekhnologicheskogo suvereniteta Rossii [Training of a Modern Teacher of Physics and Computer Science in the Context of Ensuring the Technological Sovereignty of Russia]. *Nauka i shkola*, 2025, no. 1, part 2, pp. 93–105 (in Russian).
45. Chervonnyy M.A., Arzhanik A.R., Skripko Z.A. Obrazovatel'nyy potentsial Sibirskogo kol'tseвого istochnika fotonov (SKIF) v podgotovke budushchikh pedagogov i uchashchikhsya inzhenernykh klassov [Educational Potential of the Siberian Ring Photon Source (SKIF) in the Training of Future Teachers and Students of Engineering Classes]. *Primo aspektu*, 2025, no. 2 (62), pp. 74–80 (in Russian).
46. Goloborod'ko A.Yu., Goloborod'ko I.E., Sklyarova O.V. Fenomen pedagogiki ponimaniya v kontekste razvitiya chelovecheskogo potentsiala: k voprosu o roli pedagoga i nastavnika v obespechenii sotsiokul'turnogo suvereniteta Rossii [The phenomenon of the pedagogy of understanding in the context of human potential development: on the role of the teacher and mentor in ensuring the socio-cultural sovereignty of Russia]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova*, 2023, no. 1, pp. 253–259 (in Russian).
47. Likholetov V.V., Abdullin A.G. Pedagog i nastavnik – klyuchevye figury formirovaniya obrazovatel'no-tekhnologicheskogo suvereniteta strany [The teacher and mentor are key figures in the formation of the educational and technological sovereignty of the country]. *Integratsiya obrazovaniya – Intergration of Education*, 2023, vol. 27, no. 3, pp. 468–489 (in Russian).
48. Mikhaylova A.E. Konvergentsiya suvereniteta dukhovno-nravstvennykh tsennostey rossiyskogo naroda, istoricheskikh i natsional'no-kul'turnykh traditsiy kak printsipa pedagogicheskogo nastavnichestva [Convergence of the sovereignty of spiritual and moral values of the Russian people, historical and national-cultural traditions as a principle of pedagogical mentoring]. *Tsennostnye smysly i praktiki razvitiya funktsional'noy gramotnosti podrastayushchego pokoleniya v novoy real'nosti (Desyatye (yubileynye) Lozinskiye chteniya): materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii, Pskov, 20–21 aprelya 2023 goda* [Value meanings and practices of developing functional literacy of the younger generation in the new reality (Tenth (anniversary) Lozin readings): materials of the International scientific and methodological conference, Pskov, April 20–21, 2023]. Pskov, Pskov State University Publ., 2023. Pp. 73–80 (in Russian).
49. FZ-273 «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Federal Law-273 “On Education in the Russian Federation”] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed 1 September 2025).
50. Proekt kontseptsii «Tekhnologicheskoye prosveshcheniye (matematicheskoye i estestvenno-nauchnoye obrazovaniye) kak sposob ukrepleniya tekhnologicheskogo suvereniteta strany» [Project “Concept of technological education (mathematical and natural science education) as a way to strengthen the technological sovereignty of the country”] (in Russian). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/konczepczia_tehnologicheskoe-prosveshhenie.pdf (accessed 1 September 2025).

Информация об авторах

Семенова Н.А., кандидат педагогических наук, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: natalsem@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0002-1535-1618; SPIN-код: 7203-2194.

Поздеева С.И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: pozdeevasi@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0002-2747-0120; SPIN-код: 2107-6251

Information about the authors

Semenova N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: natalsem@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0002-1535-1618; SPIN-code: 7203-2194

Pozdeeva S.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: pozdeevasi@tspu.ru; ORCID ID: 0000-0002-2747-0120; SPIN-code: 2107-6251

Статья поступила в редакцию 03.09.2025; принята к публикации 30.10.2025

The article was submitted 03.09.2025; accepted for publication 30.10.2025



Издательство  ТГПУ