

ВЕСТНИК

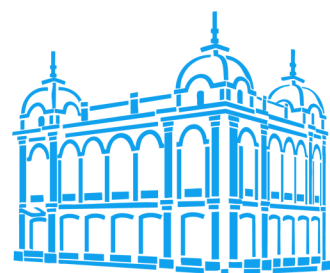
АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 2

2026

№ 2 2026

ISSN 2618-8775



ВЕСТНИК

АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ВЕСТНИК АГПУ



16+

ISSN 2618-8775

ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2

2026

Журнал включен
Высшей аттестационной комиссией
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

АРМАВИР



ISSN 2618-8775

BULLETIN
OF ARMAVIR STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

№ 2

2026

**The magazine is inscribed
by the Higher Certifying Commission
on the index of leading reviewing
scientific periodicals for publications
of main dissertation research results
for competition of academic degree
of Doctor and Candidate of Science**

ARMAVIR

**ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 2

2026

Главный редактор

Ветров Юрий Павлович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Заместитель главного редактора

Бакланов Игорь Спартакович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии СГН-4, факультета «Социальные и гуманитарные науки», ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

Редакционная коллегия

Бакланова Ольга Александровна, доктор философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук Финансового университета при Правительстве РФ, доцент кафедры социально-гуманитарных наук и технологий НИУ «Московский государственный строительный университет»

Везиров Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Галустов Амбарцум Робертович, доктор педагогических наук, профессор, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»

Галустов Роберт Амбарцумович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Говердовская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и биоэтики Пятигорского медико-фармацевтического института-филиала ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет Минздрава России»

Дьякова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Елисеев Владимир Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования Института психологии и образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Зеленко Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и трудового воспитания ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Изропуло Ирина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Клычников Юрий Юрьевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Коваленко Виктор Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»

Кокаева Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова»

**«ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА»**

**НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ**

2026 г.

№ 2

Выходит
4 раза в год
г. Армавир
Краснодарский край

**УЧРЕДИТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО
«Армави́рский
государственный
педагогический
университет»**

Web site:

<http://vestnik.agpu.net/>

E-mail:

vagpu@mail.ru

Журнал зарегистрирован
Федеральной
службой по надзору
в сфере связи,
информационных
технологий и
массовых
коммуникаций
(регистрационный
номер
ПИ № ФС 77-72831
от 17 мая 2018 года)

УДК 378
ББК 74.58
В 38

ISSN 2618-8775

© Авторы статей

Котлярова Виктория Валентиновна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Лобейко Юрий Александрович, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Лукаш Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Матвеев Владимир Александрович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории XX–XXI веков ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Мосина Оксана Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и межкультурных коммуникаций. Негосударственное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования, Институт маркетинга и социально-информационных технологий, ИМСИТ.

Панарин Андрей Анатольевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Панарина Елена Владимировна, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пелевин Сергей Игоревич, доктор философских наук, доцент, доцент кафедры основ Российской государственности ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пелих Алексей Леонидович, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Положенкова Елена Юрьевна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Похилько Александр Дмитриевич, доктор философских наук, профессор, профессор 21 кафедры ФГКВУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» (филиал) г. Армавир

Приймак Юрий Владимирович, доктор исторических наук, доцент, декан исторического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пчелина Ольга Викторовна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социальных наук и технологий ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»

Родионова Валентина Ивановна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Руденко Андрей Михайлович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Спирина Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Тер-Аракелянц Владимир Аракелович, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой православной культуры и теологии ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Тринитатская Ольга Гавриловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Федоровский Александр Петрович, доктор философских наук, профессор, проректор по науке и связям с общественностью АНО «Северо-Кавказский социальный институт»

Шматько Александр Александрович, доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и мировых религий ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Шнайдер Владимир Геннадьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Армавирского механико-технологического института (филиала) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»

Международные члены редакционной коллегии

Согоян Спартак Серсезяевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, физики и информационных технологий Ширакского государственного университета имени М. Налбандяна (Армения)

Ответственный редактор

Белоусова Анна Олеговна, начальник редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Технический редактор

Фольк Екатерина Сергеевна, редактор редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Бендик О.А.

Технология адаптации содержания математической подготовки в системе среднего профессионального образования к требованиям профессиональных стандартов..... 9

Гаврилова И.С., Лысак О.Г., Романова-Самохина С.М.

Реализация электронной образовательной среды при подготовке специалистов педагогической направленности..... 17

Гогичаева М.К., Кокаева И.Ю.

Современные подходы к управлению качеством общего образования в условиях инновационного развития..... 25

Губарева Л.И., Дугина С.Ю., Кузнецова Е.В., Коннова М.В.

Роль искусственного интеллекта в современном образовании: вызовы и возможности для педагога..... 34

Дикой А.А., Дикая И.В., Эпоева К.В.

Воспитательный потенциал предметно-пространственной среды современной школы..... 45

Зеленко Н.В., Аракелян А.А.

Физкультурные паузы как средство повышения учебной и трудовой активности школьников..... 56

Зеленко Н.В., Галустов А.Р., Галустов Р.А., Данилова М.В.

Феномен наставничества как стратегический ресурс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования..... 64

Котляр А.И.

Анализ основных положений теории контекстного обучения и их реализация при подготовке курсантов образовательных организаций МВД России..... 73

Мусс П.Д.

Либерализация отношений государства и представителей общественно-педагогического движения в России в 1910–1915 гг..... 82

Никулин Д.Г., Ветров Ю.П.

Методика формирования цифровых компетенций будущих педагогов в процессе работы с отечественным программным обеспечением (на примере математики)..... 92

Никулин Д.Г., Котоева Д.Р.

Ключевые технологические тренды в подготовке педагогов в контексте цифровой трансформации образовательной среды..... 100

Петрова С.О., Шабанова А.А.

Опыт создания системы упражнений для развития навыков спонтанного говорения у иностранных обучающихся на занятиях по РКИ на довузовском этапе..... 110

Старичков В.В., Демидова Т.Ю., Погребная С.К.

Исследование профессиональных компетенций учителей в сфере воспитания и профилактики девиантного поведения обучающихся... 122

Теплых М.Ю., Ветров Ю.П.

Теоретические основания гражданского воспитания молодежи..... 136

Чернова Л.В., Горобец Л.Н.

Формирование культурной идентичности билингвальной личности через текстоцентрическое обучение русскому языку: педагогические основания и результаты..... 144

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Безруков А.А., Ковальчук Д.А.

Еще раз об исторической роли С.Н. Глинки: к юбилею русского общественного деятеля, историка, литератора..... 152

Жабчик С.В., Чащевая П.В., Белова В.В., Отрешко Е.А.

Государственная политика в санаторно-курортной сфере Российской империи в период Первой мировой войны (1914–1917 гг.).. 162

Матвеев В.А.

Мусульмане Северного Кавказа в период Гражданской войны в России 1917–1920 гг..... 173

Пелих А.Л.

Очерк истории изучения позднебронзовых памятников металлопроизводства Северо-Западного Кавказа и Западного Предкавказья..... 187

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Аликов Ю.А.

Субъектный контур человеческого действия в антропологической экспертизе искусственного интеллекта..... 199

Пржиленский И.В.

Евразийские основания цивилизационной идентичности россиян..... 209

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 218

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО для авторов журнала

«Вестник Армавирского государственного педагогического университета» 226

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Bendik O.A.

Technology of adaptation of the content of mathematical training in the system of secondary vocational education to the requirements of professional standards..... 9

Gavrilova I.S., Lysak O.G., Romanova-Samokhina S.M.

Implementation of an electronic educational environment in the training of specialists in pedagogical fields..... 17

Gogichaeva M.K., Kokaeva I.Yu.

Modern approaches to quality management in general education in the context of innovative development..... 25

Gubareva L.I., Kuznetsova E.V., Dugina S.Y., Konnova M.V.

The role of artificial intelligence in modern education: challenges and opportunities for teachers..... 34

Dikoy A.A., Dikaya I.V., Epoeva K.V.

Educational potential of the subject-spatial environment of a modern school..... 45

Zelenko N.V., Arakelyan A.A.

Physical education breaks as a means of increasing the educational and labor activity of schoolchildren..... 56

Zelenko N.V., Galustov A.R., Galustov R.A., Danilova M.V.

The phenomenon of mentoring as a strategic resource for the personal and professional development of secondary vocational education teachers... 64

Kotlyar A.I.

Analysis of the main provisions of the theory of contextual learning and their implementation in the training of cadets of educational organizations of the ministry of internal affairs of Russia..... 73

Muss P.D.

The liberalization of relations between the state and representatives of the socio-pedagogical movement in Russia in 1910–1915..... 82

Nikulin D.G., Vetrov Yu.P.

Methodics of forming digital competencies of future teachers in the process of work with domestic software (on the example of mathematics)..... 92

Nikulin D.G., Kotoeva D.R.

Key technological trends in teacher training in the context of digital transformation of the educational environment..... 100

Petrova S.O., Shabanova A.A.

System of exercises for developing spontaneous speaking skills among foreign students in pre-university RFL classes..... 110

Starichkov V.V., Demidova T.Y., Pogrebnaya S.K.

Study of professional competencies of teachers in the field of students' upbringing and prevention of their deviant behavior..... 122

Teplykh M.Yu., Vetrov Yu.P.

Theoretical foundations of civil education of youth..... 136

Chernova L.V., Gorobets L.N.

Formation of cultural identity bilingual personality through text-centered teaching of the russian language: pedagogical foundations and results..... 144

HISTORICAL SCIENCES

Bezrukov A.A., Kovalchuk D.A.

Once again on the historical role of S.N. Glinka: to the anniversary of the russian public figure, historian, and writer..... 152

Zhabchik S.V., Chashchivaya P.V., Belova V.V., Otreshko E.A.

State policy in the sanatorium and resort sector of the Russian Empire during the First World War (1914–1917)..... 162

Matveev V.A.

Muslims of the North Caucasus during the Civil war in Russia 1917–1920 173

Pelikh A.L.

An essay on the history of the study of metal objects from the late bronze age in the North-Western Caucasus and Western Ciscaucasia..... 187

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Alikov Yu.A.

The agency contour of human action in the anthropological assessment of artificial intelligence..... 199

Przhilenskiy I.V.

The eurasian foundations of the russian citizen's civilizational identity.... 209

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 218

NEWSLETTER to the authors of "THE BULLETIN

OF ARMAVIR STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY" 226

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК: 377.5:51

ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ТРЕБОВАНИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

О.А. Бендик

TECHNOLOGY OF ADAPTATION OF THE CONTENT OF MATHEMATICAL TRAINING IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION TO THE REQUIREMENTS OF PROFESSIONAL STANDARDS

O.A. Bendik

Аннотация. В статье представлены результаты исследования технологии адаптации содержания раздела «Вероятность и статистика» при обучении математике студентов среднего профессионального образования с учётом требований профессиональных стандартов. Актуальность обусловлена необходимостью реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании. Цель исследования – выявление эффективности дифференцированного подхода к отбору профессионально-ориентированных задач по статистике для обучающихся по специальностям «Экономика и бухгалтерский учет» и «Химическая технология». В ходе эксперимента проанализированы результаты выполнения нейтральных и профессионально-ориентированных заданий. Установлено, что унификация содержания без учёта профессионального контекста снижает качество формирования статистической грамотности. Предложенная технология, основанная на выделении инвариантного вычислительного ядра и вариативной контекстной оболочки, позволяет повысить успешность выполнения профильных заданий в среднем на 16 %. Сделан вывод о необходимости проектирования математического содержания в системе среднего профессионального образования на основе анализа трудовых функций, зафиксированных в профессиональных стандартах.

Abstract. This article presents the results of a study of a technology for adapting the content of the "Probability and Statistics" section in teaching mathematics to students of secondary vocational education, taking into account the requirements of professional standards. The relevance of this study is determined by the need to implement a competency-based approach in vocational education. The purpose of the study is to identify the effectiveness of a differentiated approach to the selection of professionally oriented tasks in statistics for students majoring in "Economics and Accounting" and "Chemical Engineering". The experiment analyzed the results of completing neutral and professionally oriented tasks. It was found that standardizing content without taking into account

the professional context reduces the quality of statistical literacy development. The proposed technology, based on the allocation of an invariant computational kernel and a variable contextual shell, allows for an average increase in the success rate of completing specialized tasks by 16 %. A conclusion is drawn regarding the need to design mathematical content in the secondary vocational education system based on an analysis of the work functions established in professional standards.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технология профессионального обучения, дифференциация обучения, профессиональный стандарт, статистическая грамотность, компетентностный подход.

Keywords: vocational education, vocational training technology, learning differentiation, professional standard, statistical literacy, competence-based approach.

Современная система среднего профессионального образования (далее СПО) в Российской Федерации находится на этапе активной модернизации, связанной с реализацией компетентностного подхода. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и обновлённые федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС) СПО закрепляют требование практико-ориентированности подготовки, сближения содержания обучения с реальными условиями профессиональной деятельности [6]. Важным инструментом такого сближения выступают профессиональные стандарты, которые задают конкретные трудовые функции и трудовые действия, необходимые специалисту.

Вместе с тем содержание общеобразовательных дисциплин, в том числе математики, в системе СПО долгое время оставалось унифицированным для всех специальностей. Раздел «Вероятность и статистика», который имеет прямое прикладное значение для целого ряда профессий, часто изучается на абстрактных примерах, не связанных с будущей трудовой деятельностью обучающегося. Это противоречит идеям компетентностного подхода, согласно которому образовательный результат должен выражаться в готовности выпускника применять полученные знания для решения конкретных профессиональных задач.

В научной литературе проблема профессиональной направленности обучения математике в системе СПО рассматривается в работах М.И. Башмакова, Т.В. Дорофеевой, Г.Е. Муравьёвой [3; 4; 5]. Исследователи отмечают, что традиционная методика преподавания математики в профессиональных образовательных организациях не в полной мере учитывает специфику будущей профессии обучающихся, что приводит к снижению мотивации и формированию формальных знаний. Однако конкретных технологий адаптации содержания раздела «Вероятность и статистика» под требования профессиональных стандартов разных специальностей в доступной литературе представлено недостаточно.

Цель настоящего исследования – разработать и апробировать технологию дифференцированного обучения статистике студентов СПО, основанную на анализе трудовых функций из профессиональных стандартов, и оценить её эффективность в сравнении с традиционным унифицированным подходом.

Объектом исследования выступил процесс математической подготовки студентов СПО при изучении раздела «Вероятность и статистика». Предметом – технология адаптации содержания учебных заданий к профессиональному профилю обучающегося.

Исследование проводилось на базе факультета среднего профессионального образования Амурского государственного университета в период с сентября по декабрь 2025 года. В нём приняли участие 48 студентов первого курса: 24 человека, обучающихся по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет» (далее – группа «Бухгалтеры»), и 24 человека, обучающихся по специальности 18.02.14 «Технология аналитического контроля химических соединений» (далее – группа «Химики»). Выбор специальностей обусловлен существенными различиями в применении статистических методов для решения профессиональных задач: для бухгалтера – анализ финансовых потоков и оценка рисков, для химика – обработка лабораторных измерений и контроль качества.

Первый этап исследования включал анализ профессиональных стандартов, регламентирующих деятельность специалистов данных направлений. Для специальности «Экономика и бухгалтерский учет» был изучен профессиональный стандарт «Бухгалтер» (приказ Минтруда России от 21.02.2019 № 103н) [1]. В соответствии с данным стандартом, в трудовые функции бухгалтера входят: обобщение и анализ затрат на производство, анализ дебиторской задолженности, проведение финансового анализа. В рамках указанных трудовых действий от специалиста требуется умение сопоставлять плановые и фактические показатели, оценивать разброс данных, выявлять аномальные значения, определять средние и медианные показатели.

Для специальности «Технология аналитического контроля химических соединений» был проанализирован профессиональный стандарт «Специалист по химическому анализу» (приказ Минтруда России от 14.07.2021 № 485н) [2]. Трудовые функции специалиста связаны с контролем качества сырья и готовой продукции, обработкой результатов лабораторных испытаний, оценкой воспроизводимости измерений. Соответствующие трудовые действия требуют вычисления среднего арифметического значения таких статистических характеристик, как серии измерений, оценки дисперсии и стандартного отклонения, а также выявления статистических выбросов.

Содержательное сопоставление требований профессиональных стандартов с тематикой раздела «Вероятность и статистика» представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Соответствие содержания раздела «Вероятность и статистика»
требованиям профессиональных стандартов**

<i>Тема раздела «Вероятность и статистика»</i>	<i>Специальность</i>	<i>Трудовая функция (по профстандарту)</i>	<i>Трудовое действие</i>	<i>Математический аппарат</i>
Статистические характеристики (среднее арифметическое, медиана, размах)	38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет»	Анализ затрат на производство (ПС «Бухгалтер», код В/02.6)	Сопоставление плановой и фактической себестоимости	Вычисление среднего отклонения, сравнение показателей
Статистические характеристики (медиана как робастная оценка)	38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учет»	Анализ дебиторской задолженности (ПС «Бухгалтер», код В/03.6)	Оценка равномерности поступления платежей	Использование медианы для устранения влияния аномальных значений
Статистические характеристики (дисперсия, стандартное отклонение)	18.02.14 «Технология аналитического контроля химических соединений»	Контроль качества продукции (ПС «Специалист по химическому анализу», код А/01.6)	Оценка воспроизводимости результатов анализа	Расчёт дисперсии и стандартного отклонения серии измерений
Статистические характеристики (выявление выбросов)	18.02.14 «Технология аналитического контроля химических соединений»	Обработка результатов лабораторных испытаний (ПС «Специалист по химическому анализу», код А/02.6)	Выявление аномальных значений, браковка измерений	Анализ размаха, сравнение индивидуальных значений со средним

Как следует из таблицы 1, одна и та же тема «Статистические характеристики» наполняется разным профессиональным содержанием в зависимости от профиля подготовки. Следовательно, педагогическая технология обучения статистике должна предусматривать вариативную часть, отражающую этот профессиональный контекст.

На втором этапе исследования была разработана технология адаптации содержания учебных заданий, включающая три компонента: инвариантное ядро (одинаковые для всех специальностей формулы и алгоритмы расчёта статистических характеристик), вариативную контекстную оболочку (профессионально-ориентированные задачи, сформулированные на материале конкретной профессиональной деятельности) и рефлексивный компонент (обсуждение применимости статистических методов в профессиональных ситуациях).

Для проверки эффективности предложенной технологии был проведён педагогический эксперимент, в ходе которого студенты обеих групп выполнили два типа контрольных заданий. Первое задание (нейтральное) не содержало профессионального контекста: студентам предлагалось по набору чисел (15, 18, 22, 25, 29, 31, 35, 42) вычислить среднее арифметическое, медиану и размах. Максимальная оценка за задание составила 3 балла: 1 балл за каждую правильно вычисленную характеристику.

Второе задание (профессионально-ориентированное) формулировалось в контексте будущей профессии студентов. Для группы «Бухгалтеры» задание имело следующий вид: «Приведены данные о ежемесячной выручке предприятия за 8 месяцев (тыс. руб.): 120, 125, 118, 130, 122, 500, 124, 121. Вычислите среднюю выручку и медиану. Какой из этих показателей более точно характеризует типичный уровень выручки? Ответ обоснуйте». Для группы «Химики» задание было следующим: «При проведении химического анализа получены следующие значения концентрации вещества (мг/л): 10,2; 10,5; 10,3; 10,4; 10,6; 15,0; 10,3; 10,5. Вычислите среднее арифметическое, размах и дисперсию. Есть ли среди представленных значений аномальный результат (выброс)? Если да, укажите его». Максимальная оценка за профессионально-ориентированное задание также составляла 3 балла: 1 балл за правильность расчётов, 1 балл за правильный выбор статистической характеристики и 1 балл за обоснование своего выбора в профессиональном контексте.

Для контроля был проведён дополнительный замер: каждая группа выполняла профессионально-ориентированное задание, предназначенное для другой специальности («Бухгалтеры» решали химическую задачу, «Химики» – финансовую). Результаты эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения контрольных заданий студентами разных специальностей

<i>Группа (N=24)</i>	<i>Нейтральное задание (средний балл, макс. 3)</i>	<i>Проф.- ориент. задание (своё) (средний балл)</i>	<i>Проф.- ориент. задание (чужое) (средний балл)</i>	<i>Доля спра- вившихся со «своим» заданием на 2–3 балла (%)</i>
Бухгалтеры	2,45	2,42	1,42	75 %
Химики	2,38	2,33	1,54	71 %

Результаты показывают, что при выполнении нейтрального задания обе группы демонстрируют сопоставимые показатели (2,45 и 2,38 балла), что свидетельствует об одинаковом уровне сформированности вычислительных навыков. При выполнении профессионально-ориентированного задания в своём контексте показатели также остаются высокими (2,42 и 2,33 балла). Однако при переходе к профессионально-ориентированному заданию из другой предметной области успешность резко снижается: средний балл падает до 1,42 у бухгалтеров и 1,54 у химиков.

Качественный анализ ошибок показал, что снижение успешности обусловлено не вычислительными трудностями, а непониманием профессионального контекста. Бухгалтеры при решении химической задачи правильно производили все расчёты, но не идентифицировали статистический выброс (значение 15,0), что является критическим для химического анализа умением. Химики при решении финансовой задачи корректно вычисляли среднее арифметическое, но не могли объяснить, почему в условиях аномально высокого значения (500 тыс. руб.) медиана является более адекватной мерой центральной тенденции.

Полученные данные позволяют утверждать, что перенос статистических навыков из одного профессионального контекста в другой не происходит автоматически. Студенты овладевают алгоритмами расчёта, но не формируют понимания того, когда и зачем применять ту или иную статистическую характеристику. Это подтверждает выводы зарубежных исследователей о том, что профессионально-ориентированная математическая компетенция является отдельным измерением и требует специального формирования [7].

На основе проведённого эксперимента предлагается технология адаптации содержания математической подготовки, включающая следующие этапы.

Первый этап – диагностический: преподаватель определяет, какие статистические методы востребованы в профессиональной деятельности обучающихся по данной специальности, для чего анализируются соответствующие профессиональные стандарты.

Второй этап – формирование инвариантного ядра: на нейтральных, не связанных с профессией примерах студенты осваивают вычислительные алгоритмы (как найти среднее, медиану, дисперсию, размах).

Третий этап – погружение в профессиональный контекст: преподаватель демонстрирует студентам выдержки из профессионального стандарта, показывает, в каких трудовых действиях применяется данная математическая тема, и предлагает решить профессионально-ориентированную задачу.

Четвёртый этап – рефлексия: совместное обсуждение решённых задач с акцентом на вопрос «почему в данной профессиональной ситуации важно использовать именно эту статистическую характеристику?».

Апробация предложенной технологии в экспериментальных группах показала её эффективность: при повторном выполнении профессионально-ориентированных заданий (через 4 недели после основного замера) средний балл в обеих группах повысился на 0,5–0,6 балла, а доля студентов, успешно обосновывающих выбор статистической характеристики, выросла с 54 % до 72 %.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает необходимость дифференциации содержания математической подготовки в СПО с учётом требований профессиональных стандартов. Унификация заданий без привязки к профессиональному контексту ведёт к формализации знаний и не позволяет сформировать у студентов готовность применять статистические методы в реальной трудовой деятельности. Предложенная технология, основанная на выделении инвариантного вычислительного ядра и вариативной контекстной оболочки, является воспроизводимой и может быть адаптирована для любых специальностей, в учебных планах которых присутствует раздел «Вероятность и статистика».

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой банков профессионально-ориентированных заданий по всем разделам математики для различных специальностей СПО, а также с созданием измерительных материалов для оценки сформированности профессионально-ориентированной математической компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Минтруда России от 21.02.2019 № 103н. «Об утверждении профессионального стандарта «Бухгалтер» – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=332378>. – Текст : электронный. (дата обращения : 15.04.2026).
2. Приказ Минтруда России от 14.07.2021 № 485н. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по химическому анализу» – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=452994>. – Текст : электронный (дата обращения : 15.04.2026).

3. Башмаков, М. И. Математика : учебник для студентов профессиональных образовательных организаций / М. И. Башмаков. – М. : Academia, 2020. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Дорофеева, Т. В. Профессиональная направленность обучения математике студентов СПО / Т. В. Дорофеева. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2024. – № 3. – С. 45–51.
5. Муравьева, Г. Е. Технологии обучения в профессиональном образовании : учебное пособие / Г. Е. Муравьева. – М. : ИНФРА-М, 2020. – 265 с. – Текст : непосредственный.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=505840> –Текст : электронный (дата обращения : 15.04.2026).
7. von Hering R., Heinze A., Lindmeier A. General vs. vocation-related mathematical competence – a longitudinal study with trainees as industrial clerks – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2025. – DOI: 10.1007/s11618-025-01383-x.

REFERENCES

1. Prikaz Mintruda Rossii ot 21.02.2019 № 103n. «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Buhgalter» [Order of the Ministry of Labor of Russia No. 103n of February 21, 2019. On approval of the professional standard "Accountant"]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=332378> (In Russian).
2. Order of the Ministry of Labor of Russia No. 485n of July 14, 2021. On approval of the professional standard "Chemical Analysis Specialist". URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=452994> (In Russian).
3. Bashmakov M. I. *Matematika* [Mathematics]. M., Academia, 2020. 256 p. (In Russian).
4. Dorofeeva T. V. Professional orientation of teaching mathematics to vocational students. *Srednee professional'noe obrazovanie = Secondary Vocational Education*, 2024, no. 3, pp. 45–51. (In Russian).
5. Muravyeva G. E. *Tekhnologii obucheniya v professional'nom obrazovanii* [Learning technologies in vocational education]. M., INFRA-M, 2020. 265 p. (In Russian).
6. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012. "On Education in the Russian Federation". URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=452994> (In Russian).
7. von Hering R., Heinze A., Lindmeier A. *General vs. vocation-related mathematical competence a longitudinal study with trainees as industrial clerks*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2025. DOI: 10.1007/s11618-025-01383-x.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Бендик, О. А. Технология адаптации содержания математической подготовки в системе среднего профессионального образования к требованиям профессиональных стандартов / О. А. Бендик – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 9–16.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Bendik O. A. Technology of adaptation of the content of mathematical training in the system of secondary vocational education to the requirements of professional standards / O. A. Bendik // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 9–16. (In Russian).

УДК 377.1

**РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

И.С. Гаврилова, О.Г. Лысак, С.М. Романова-Самохина

**IMPLEMENTATION OF AN ELECTRONIC EDUCATIONAL
ENVIRONMENT IN THE TRAINING OF SPECIALISTS
IN PEDAGOGICAL FIELDS**

I.S. Gavrilova, O.G. Lysak, S.M. Romanova-Samokhina

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема реализации электронной образовательной среды в ходе подготовки специалистов педагогической направленности (учителей, педагогов, преподавателей спецдисциплин) в условиях трансформации образования. Цель исследования заключается в систематизации цифровых образовательных платформ для обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль: «Профессиональное обучение», 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: «Технология с основами моделирования, технической графики и черчения на базе LMS-системы».

Особое внимание уделено методологии применения цифровых инструментов, их дидактическим и функциональным возможностям, а также интерфейсу образовательных ресурсов. В качестве методов исследования авторы применили описание собственного опыта, сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов, инструментария и эмпирических данных исследования. Итогом научного исследования являются следующие результаты: разработка и апробация цифровых инноваций направленных на повышение качества системы образования.

Abstract. The article addresses the current issue of implementing an electronic educational environment in the process of training specialists in pedagogical fields (teachers, educators, instructors of special disciplines) in the context of educational transformation. The aim of the study is to systematize digital educational platforms for students in the following training programs: 44.03.04 Professional Education (by industries), profile: "Professional Education", 44.03.01 Pedagogical Education, profile: "Technology with basics of modeling, technical graphics, and drafting based on the LMS-system". Special attention is given to the methodology of using digital tools, their didactic and functional capabilities, as well as the interface of educational resources. As research methods, the authors applied a description of their own experience, a comparative analysis of digital educational resources, tools, and empirical research data. The result of the scientific research is the following outcomes: the development and testing of digital innovations aimed at improving the quality of the education system.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, цифровые образовательные платформы, цифровые ресурсы, подготовка специалистов педагогического образования

Keywords: electronic educational environment, digital educational platforms, digital resources, training of specialists in pedagogical education

Организация образовательного процесса в профессиональной школе в соответствии с редакциями ФГОС СПО и ФГОС СОО актуализировало реализацию цифровых образовательных технологий ввиду кардинальных изменений в сфере обработки информации и модернизации информационных технологий.

Согласно федеральному проекту Российской Федерации широко внедряются «цифровые инструменты учебной деятельности, образовательные организации формируют электронную информационную среду обеспечивающие возможность обучения в любое время и в любом месте», что способствует более гибкому подходу к процессу обучения. [7, с. 5].

Дидактические возможности обучающих платформ позволяют повсеместно выполнять групповой проект, обмениваться идеями, решать прикладные задачи в режиме реального времени, что в целом способствует эффективности учебного процесса. Цифровизация образования бросает вызов существующей педагогической практике обучения и поднимает вопросы об их эффективности.

Помимо этого, цифровые образовательные ресурсы позволяют внедрять инновационные педагогические технологии и методы обучения: смешанное ИКТ-обучение, геймификация, виртуальная реальность, адаптивные технологии. Они способствуют созданию более увлекательной среды, а также эффективному усвоению учебного материала. В свою очередь формируется «информационная атмосфера», улучшает качество подготовки конкурентоспособных специалистов, способных противостоять вызовам современного мира и рынка труда [4].

Вопросом влияния цифровых обучающих платформ на учебный процесс занимались многие исследователи, так Е.А. Елтанская в научной статье «Методология образовательного процесса на цифровых платформах» провела обзор последних трендов и перспектив в образовательных организациях, которые готовы внедрять данные инновационные инструменты в педагогической практической деятельности [2, с. 30]. Цифровые инновации являются неиссякаемым источником в арсенале педагогической деятельности и позволяет дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения.

Автор О.В. Крутова в статье «Цифровые решения в образовательном процессе: за и против» подчеркивает важность рационального использования цифровых инструментов в системе образования [3, с. 54]. При этом к основным перспективным направлениям исследователь относит возможность, как создания, так и применения цифровых решений, способных персонализировать учебный процесс и способствовать эффективности приобретения знаний, практических умений и прикладных навыков. К опасностям относят – неуместное использование интернет-контента и цифровых ресурсов: верификации многочисленной недостоверной информации, возможное снижение уровня познавательной и исследовательской деятельности обучающихся.

Авторами статьи делается акцент на готовность образовательных организаций использовать в учебном процессе цифровые ресурсы и платформы, а также на проблемы связанные с трудностями и техническими препятствиями, нами был проведен опрос (интервьюирование), который позволил получить объективные данные о плюсах и минусах цифровизации образования. Считаем, что использование цифровых ресурсов и образовательных платформ в учебном процессе перспективным и важным направлением, требующим особого внимания к качеству и методам применения. Интеграция цифровых ресурсов и платформ в образовательной сфере способствует получить квазипрофессионального выпускника конкурентоспособного на современном рынке труда.

Проведенный обзор научной и специальной литературы по исследуемой проблеме делаем вывод, что вопрос использования цифровых платформ в учебном процессе достаточно интересен и актуален в настоящее время. Цифровые инструменты направлены на изменение дидактического подхода, чем объясняется стремительное развитие новейших педагогических технологий, онлайн-платформ которые используются в образовании для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда.

«Цифровая трансформация» сформулированная в Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» проводится на базе ФГБОУ ВО «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» [7].

«Развитие информационно-компьютерной техники и средств связи кардинально поменяло образ жизни и профессиональную деятельность, не осталось в стороне от этих изменений и система образования. Система управления обучением (learning management system, LMS) функционирует как программное приложение для администрирования учебных курсов в рамках традиционного и дистанционного обучения. Причины того, почему активными пользователями первых систем управления обучением стали именно университеты просты – большинство современных систем управления обучением основаны на веб-технологиях, цифровых платформах, а в целях обеспечения стандартизации создаваемый для них контент (учебные курсы) обычно соответствует определённым международным форматам, наиболее популярным из которых является система LMS» . [1, с. 47].

Цифровая трансформация образовательной организации происходит через формирование электронной образовательной среды вуза в соответствии с Указом Президента Российской Федерации, в том числе на базе Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Формирование электронной образовательной среды университета повышает коэффициент использования готовых к применению информационных средств для проведения исследований необходимых для создания

образовательной инфраструктуры, с прогнозированием времени выхода результатов исследований в реальное производство, повышается уровень вовлеченности научного сообщества в исследовательскую деятельность (НИР, НИРС).

Авторы исследования провели систематизацию цифровых образовательных платформ и цифровых ресурсов для обучения специалистов по направлениям подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: «Технология с основами моделирования, технической графики и черчения на базе LMS-системы».

Для достижения поставленной цели исследования авторами решались следующие задачи:

1. Адаптирование обучающей LMS платформы под образовательную программу (профиль подготовки).
2. Разработка и применение интерактивных форм и методов обучения (квесты, деловые игры, виртуальные упражнения, мобильные приложения).
3. Использование виртуальных лабораторий, обучающих тренажеров, технологий VR/AR в обучении специальным дисциплинам («Образовательная робототехника», «Моделирование и конструирование в технологии», «Разработка мультимедийных продуктов», «Технология умного дома и интернет вещей», «Технология цифрового образования»);
4. Создание цифрового портфолио обучающихся (учет сформированных компетенций, образовательные достижения, повышение квалификации, помощь в профессиональном ориентировании, рефлексия).

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева» на протяжении пяти лет педагогами кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии с обучающимися направления подготовки: 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: «Технология с основами моделирования, технической графики и черчения».

В исследовании приняло участие 13 педагогов и 245 студентов очного отделения. За данный период были разработаны и апробированы практикум, электронная рабочая тетрадь (профессионально-педагогические технологии), AR-контент для технологического и педагогического образования [1; 5; 6].

Данные учебно-методические пособия и практические разработки применялись на аудиторных занятиях и в качестве самостоятельных работ в области профессионального, технологического образования, робототехники, информационных технологий с использованием информационно-коммуникационных и интерактивных форм обучения.

Авторами приведен обзор применяемых цифровых ресурсов и платформ в образовательном процессе в ОГУ им. И.С. Тургенева с целью приобретения профессиональных компетенций, а также контроля обучающихся. Подобные ресурсы не только позволяют организовывать смешанные формы обучения, но и значительно повышают вовлеченность студентов в учебный процесс и исследовательскую деятельность.

Одной из образовательных платформ, применяемых в образовательной организации ОГУ им. И.С. Тургенева – это LMS система с ее разнообразными дидактическими возможностями, это не только выгрузка теоретического материала, учебных видеофильмов, но и интерактивные и виртуальные задания, разноуровневые кейсы и упражнения. LMS система позволяет максимально обогатить учебно-воспитательный процесс разными программными продуктами и ресурсами, приведем дидактический функционал по ним. Педагогами применяются современные цифровые средства, которые позволяют преобразовать обучение в игровой процесс. К таким ресурсам можно отнести, например, *Kahoot!*, который позволяет создавать викторины, опросы и обучающие квесты. Конструкторы интерактивных заданий, позволяют использовать геймификацию в учебном процессе, посредством цифровых платформ *LearningApps* и *Djoteka*, где разработанные задания генерируются системой в практических упражнениях и интегрируются в сценарии обучения как аудиторной, так и самостоятельной работы обучающихся.

Сервис *ProProfs* позволяет разрабатывать электронные пособия, флэш-карточки, викторины, опросы, при этом любой из подобных учебных материалов можно легко встроить в блог или сайт.

Следующий цифровой ресурс, которые используют педагоги – это *Trello*. Данный сервис является наиболее популярной системой управления проектами в онлайн режиме. Цифровой ресурс не только удобно использовать в процессе обучения, но он также пользуется популярностью среди начинающих предпринимателей и стартаперов.

Похожие возможности предоставляет цифровая платформа *Slack*, этот инструмент позволяет организовывать общение команд во время выполнения групповых проектов и, следовательно, является незаменимым помощником в исследовательской и проектной деятельности.

Все чаще в процессе обучения применяются *Google* формы для анкетирования, опроса и тестирования. Данный онлайн-сервис имеет ряд преимуществ: простота в использовании, доступность 24/7, удобный интерфейс, индивидуальное оформление, мобильность, понятность и бесплатность.

В плане организации и проведения тестирования с целью контроля знаний обучающихся очень удобным является *Online Test Pad*, *Hot Poteto*. В данных конструкторах предусмотрено большое разнообразие различных настроек для тестовых заданий, он позволяет создавать разноуровневые задания и упражнения, что позволяет более глубоко проверить знания у обучающихся. Данная цифровая платформа позволяет не только создавать тесты, но и опросы, кроссворды, логические игры.

Для наглядности и визуализации процессов и технологических закономерностей педагогами применяют платформу *Boarmix*. Данная платформа представляется в виде компактного изображения графиков, опорных схем, таблиц, учебных видеороликов, инструкционных карт, интеллект – карт, диаграмм для обсуждения визуальной информации.

Применение перечисленных цифровых платформ в учебном процессе способствует значительному улучшению качества обучения и делает его более доступным и гибким, обеспечивается непрерывность процесса обучения, а также его индивидуализация. Так в рамках эксперимента в ходе апробации цифровой среды со следующими дидактическими возможностями были разработаны:

- занятия учебного взаимодействия с обучающимися в онлайн / оф-лайн режимах;
- мультимедийные материалы (графический материал, 3D – моделирование, видео, аудио, инфографика, презентации, мультипликация);
- создание практических заданий различных форматов на любом этапе учебного процесса (разноуровневые тесты, веб-задания и упражнения, кейс-задания, интерактивные игры, квесты, тематические викторины);
- проведение интерактивных и тренинговых занятий;
- проведение контрольно-оценочных процедур (текущий, рубежный контроль).

Интерфейс с возможными вкладками и образовательными ресурсами представлен на рисунке 1.

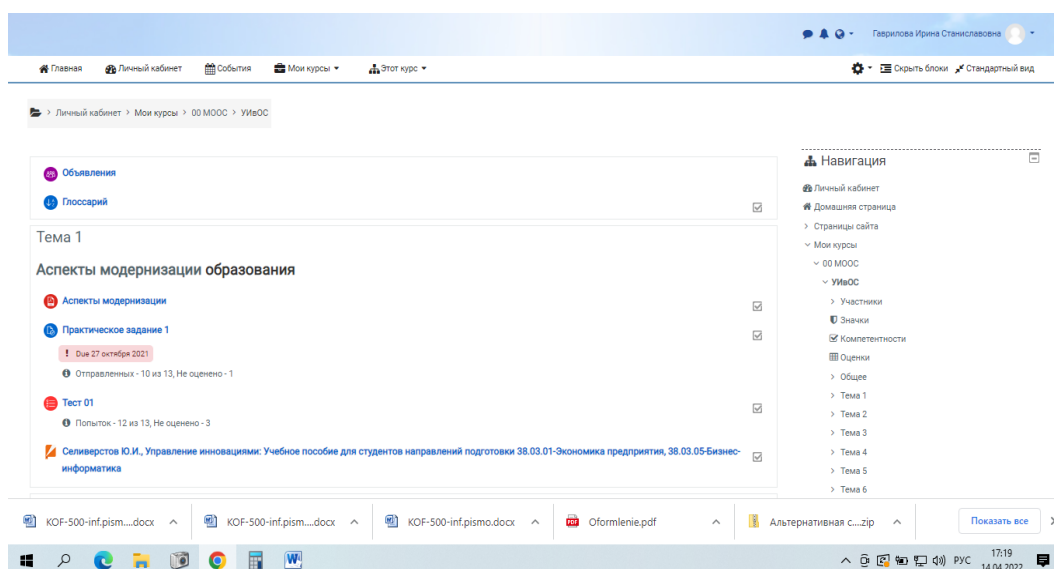


Рис. 1 – Интерфейс с возможными вкладками и образовательными ресурсами LMS

Таким образом, обучающимся в системе LMS доступны образовательные ресурсы, такие как разработанные авторские лекционные материалы, практические и лабораторные задания, глоссарии, объявления, интерактивные задания, формы контроля, учебники и учебно-методические пособия закрепленные за каждым курсом. Цифровые технологии обеспечивают доступ

к источникам учебной информации, к разнообразному образовательному контенту, создавая виртуальную электронную среду, создавая тем самым благоприятные условия для самообразования, повышения уровня профессиональной компетентности.

Исследование позволяет сделать следующие выводы: система управления обучением LMS прочно вошла в образовательный процесс и у данной системы есть потенциальные технические и дидактические возможности для подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов для рынка труда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гаврилова, И. С. Система управления обучением в современном образовании: дидактические возможности системы / И. С. Гаврилова, А. А. Шелест. – Текст : непосредственный // Инновационный дискурс развития современной науки и технологии. Петрозаводск, 14 апреля 2022 года. Сборник статей IV Международной научно-практической конференции – 2022. – С. 46–49.
2. Елтанская, Е. А. Методология образовательного процесса на цифровых платформах. / Е. А. Елтанская. – Текст : электронный // Сборник научных статей по материалам II Всероссийской форсайт-сессии с международным участием. Волгоград : Издательство ВолГУ. – 2023. – С. 28–34. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=56442942> (дата обращения : 10.03.2026).
3. Крутова, О. В. Цифровые решения в образовательном процессе: за и против. / О. В. Крутова. – Текст : непосредственный // Цифровая школа: в поисках новых решений. Армавир, изд-во АГПУ. – 2024. – С. 51–56.
4. Леган, М. В. Вопросы цифровизации образования: учебное пособие / М. В. Леган, А. В. Гобыш. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2020. – 64 с. – Текст : непосредственный.
5. Лысак, О. Г. Практикум по созданию цифровых образовательных ресурсов в технологическом образовании / О. Г. Лысак. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2022. – 70 с. – Текст : непосредственный.
6. Лысак, О. Г. Создание и применение AR-контента в технологическом образовании / О. Г. Лысак. – «Голос-Пресс»; Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2022. – 76 с. – Текст : непосредственный.
7. Стратегия цифровой трансформации ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева». [сайт] – URL : <https://oreluniver.ru/file/baseuniversity/strategy.pdf> (дата обращения: 10.03.2026) – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Gavrilova I. S., Shelest A. A. Learning Management System in Modern Education: Didactic Possibilities of the System. *Innovacionnyj diskurs razvitiya sovremennoj nauki i tekhnologii. Petrozavodsk, 14 aprelya 2022 goda. Sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii = Innovative discourse on the development of modern science and technology. Petrozavodsk, April 14, 2022. Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical Conference, 2022*, pp. 46–49. (In Russian).
2. Yeltanskaya E. A. Methodology of the Educational Process on Digital Platforms. *Sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj forsajt-sessii*

s mezhdunarodnym uchastiem = Collection of Scientific Articles based on the Materials of the II All-Russian Foresight Session with International Participation. Volgograd: Volgograd State University Publishing House, 2023, pp. 28–34. URL:: <https://elibrary.ru/item.asp?id=56442942> (In Russian).

3. Krutova O. V. Digital Solutions in the Educational Process: Pros and Cons. *Cifrovaya shkola: v poiskah novykh reshenij = Digital School: In Search of New Solutions*. Armavir, publishing house of AGPU, 2024, pp. 51–56. (In Russian).

4. Ligan M. V. *Voprosy cifrovizacii obrazovaniya: uchebnoe posobie* [Issues of digitalization of education: a textbook]. Novosibirsk: Publishing house of NSTU, 2020. 64 p. (In Russian).

5. Lysak O. G. *Praktikum po sozdaniyu cifrovyykh obrazovatel'nykh resursov v tekhnologicheskoy obrazovanii* [Workshop on Creating Digital Educational Resources in Technological Education]. Oryol : OSU named after I.S. Turgenev, 2022. 70 p. (In Russian).

6. Lysak O. G. *Sozдание i primeneniye AR-kontenta v tekhnologicheskoy obrazovanii* [Creation and Application of AR Content in Technological Education]. "Golos-Press"; Oryol: OSU named after I.S. Turgenev, 2022. 76 p. (In Russian).

7. Sajt zhurnala «Strategiya cifrovoy transformatsii FGBOU VO "OGU im. I.S. Turgeneva"» [Site of journal Digital Transformation Strategy of OSU named after I.S. Turgenev]. URL: <https://oreluniver.ru/file/baseuniversity/strategy.pdf> (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Гаврилова, И. С. Реализация электронной образовательной среды при подготовке специалистов педагогической направленности / И. С. Гаврилова, О. Г. Лысак, С. М. Романова-Самохина – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 17–24.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Gavrilova I. S., O. G. Lysak, S. M. Romanova-Samokhina. Implementation of an electronic educational environment in the training of specialists in pedagogical fields / I. S. Gavrilova, O. G. Lysak, S. M. Romanova-Samokhina // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 17–24. (In Russian).

УДК 373

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

М.К. Гогичаева, И.Ю. Кокаева

MODERN APPROACHES TO QUALITY MANAGEMENT IN GENERAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

M.K. Gogichaeva, I.Yu. Kokaeva

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому осмыслению проблемы управления качеством общего образования в условиях современной школы. В рамках исследования проведен анализ современных научных подходов к управлению качеством общего образования в условиях инновационного развития. В работе рассматриваются основные определения понятия «качество образования» в отечественной литературе, а также особенности его понимания как объекта управленческого воздействия. Помимо этого, особое внимание уделяется инновационным методам и механизмам, которые применяются при руководстве образовательной организацией.

Представленные в статье теоретические положения отражают современные тенденции в области образовательного менеджмента и могут быть использованы в дальнейшем научном анализе проблемы исследования.

Abstract. This article is devoted to the theoretical understanding of the problem of managing the quality of general education in the context of the modern school. The study includes an analysis of current scientific approaches to managing the quality of general education in conditions of innovative development. The work examines the main definitions of the concept of "education quality" in domestic literature, as well as the peculiarities of its understanding as an object of managerial impact. In addition, special attention is paid to innovative methods and mechanisms applied in the management of educational organizations.

The theoretical provisions presented in the article reflect current trends in educational management and can be used for further scientific analysis.

Ключевые слова: качество образования, педагогический менеджмент, управление качеством общего образования, инновационные методы и механизмы управления.

Keywords: quality of education, pedagogical management, quality management of general education, innovative methods and management mechanisms.

В условиях современных социально-экономических изменений, процессов цифровизации и повышения требований к результатам обучения возникает необходимость переосмысления всей образовательной парадигмы.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема качества общего образования. Ведь она влияет на эффективность функционирования как всей образовательной системы в целом, так и на отдельно взятую образовательную организацию.

Важно отметить, что качество общего образования определяется не только как результат педагогической деятельности, но и как следствие управленческих решений, принимаемых образовательной организацией. При этом ключевую роль занимает руководитель школы. Он координирует деятельность педагогического коллектива, обеспечивает целостность всей системы и создает условия для достижения планируемых образовательных результатов.

Вопросам качества общего образования посвящено немалое количество научных исследований. Однако единый подход к управлению качеством образования в условиях инновационного развития в современной педагогической науке отсутствует. Существующие модели и концепции в большинстве случаев не учитывают комплексное влияние цифровизации, организационных и управленческих изменений. Поэтому возникает необходимость в теоретическом анализе и систематизации современных подходов к управлению качеством общего образования.

Целью нашего исследования стал анализ и систематизация представлений о понятии «управление качеством общего образования» в отечественной педагогике и определение особенностей современного управления.

Методика исследования. Для решения поставленной цели был изучен большой научно-теоретический материал, а также опыт руководителей общеобразовательных организаций республики Северная Осетия-Алания. Основу исследования составили теоретические методы: анализ, описание, обобщение и сравнение, позволившие раскрыть содержание и особенности современных подходов к управлению качеством общего образования. Теоретико-аналитический характер работы позволил выявить ключевые тенденции развития управленческих подходов в условиях инновационного развития образовательных организаций.

На сегодняшний день образовательная среда представляет собой динамичную и неопределенную структуру, в которой происходят постоянные изменения и обновления. Традиционные методы управления качеством образования не всегда позволяют эффективно реагировать на возникающие вызовы, следовательно, появляется потребность в использовании инновационных методов.

Но что же такое «качество образования»? Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 понятие «качество образования» определяется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося [6]. Она выражает степень соответствия образовательной деятельности ФГОС (Федеральным государственным образовательным стандартам), потребностям физических

или юридических лиц, в чьих интересах осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

До момента принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 не существовало единой трактовки понятия «качество образования» [5]. Рядом авторов, ученых и экспертов выдвигались различные определения термина «качество образования», что привело к появлению многочисленных подходов. Наиболее активно данным вопросом занимались в 2000-е гг. Об этом свидетельствует ряд фундаментальных работ педагогов и ученых [1; 2; 7; 11].

Одним из таких работ проблемы качества образования является научный подход А.И. Субетто [11]. Он определяет «качество образования» как набор следующих признаков:

- соответствие требованиям, нормам и потребностям;
- единство внутреннего и внешнего качества;
- структурность и иерархичность;
- системность и целостность;
- динамичность.

То есть «качество образования» по А.И. Суббетто рассматривается как многоаспектная проблема, суть которой раскрывается через категории ее свойств и структуры.

Еще один подход был сформулирован Н.А. Селезневой. В ее трудах «качество образования» представляет собой многоструктурный объект научных исследований. В него входят и качество обученности и качество воспитанности. То есть «качество образования» не что иное, как качество подготовки, а в более широком смысле соответствие образования определенным стандартам и потребностям [9].

М.М. Поташником же «качество образования» представляется как соотношение целей и результатов и мера достижения целей. Заданные цели (результаты) спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика. Негативные последствия образовательного процесса сводятся к минимуму и достигаются оптимальные результаты [8].

Близкой подходу М.М. Поташника является позиция А.А. Реана [1]. Качество образования выступает в роли некоего механизма, регулирующего образовательную систему и обуславливающую ее оптимальное состояние. Оно демонстрирует результат сочетания потребностей и интересов заинтересованных субъектов [1]. Иными словами, понятие «качество образования» можно рассмотреть с позиции научных подходов – педагогического, управленческого, социального и системного. При педагогическом подходе акцентируется внимание на личности обучающегося и соответствии результатов обучения требованиям ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов), т. е. качество образования – характеристика эффективности педагогического процесса.

В случае же управленческого подхода качество образования рассматривается не только как образовательный результат, но и как результат целенаправленной управленческой деятельности. Особое значение при этом уделяется процессу организации и распределения ресурсов, системе контроля и оценки результатов, а также кадровому обеспечению. На основании всего вышеизложенного мы можем сказать, что «качество образования» является понятием сложным и многозначным, и обуславливается многоаспектностью образовательной деятельности.

С позиции руководителя качество общего образования рассматривается как некий целостный, системный объект, поддающийся целенаправленному воздействию. Кроме того, качество не статичная характеристика, а динамичная система, требующая постоянного анализа. Она изменчива во времени, по-разному воспринимается участниками образовательного процесса и отличается по уровням образования [4]. Исследователи подчеркивают, что качество общего образования складывается в совокупность взаимосвязанных компонентов, таких как образовательные условия, процессы и результаты.

Качество образования носит системный характер, что способствует комплексному воздействию на все элементы образовательной деятельности. Управление качеством включает в себя и контроль итоговых результатов обучения, и создание благоприятных условий, и оптимизацию образовательных процессов. Иначе говоря, аспектами управления являются мониторинг, планирования и коррекция. Использование инструментов анализа и оценки позволяет руководству школы выявлять проблемные зоны, определять направления развития и своевременно вносить изменения в организацию образовательного процесса. Важно подчеркнуть, что от эффективности принимаемых управленческих решений напрямую зависит качество общего образования. Ведь именно управление связывает условия, процесс и результаты обучения.

Особую область управленческой деятельности представляет собой педагогический менеджмент. Он предполагает собой целенаправленное воздействие на образовательные процессы с целью обеспечения устойчивого функционирования и развития школы, или другой образовательной организации. Педагогический менеджмент можно разделить на два взаимосвязанных уровня: администрация образовательного учреждения (стратегическое управление) и педагоги (оперативное управление) [6].

По В.П. Симонову: «Педагогический менеджмент – совокупность управленческих начал, методов и установок управления педагогическими системами, применяемых с целью повышения качества образования» [10]. В системе педагогического менеджмента управление качеством образования может включать в себя следующие функции:

- планирование (определяются приоритетные направления повышения качества образования и прогнозируются ожидаемые результаты);
- организация (создаются условия реализации образовательных программ, распределяются ресурсы);

- контроль, анализ и коррекция (оцениваются полученные результаты, устраняются пробелы и вносятся изменения в управленческую деятельность) [8].

Все эти функции реализуются на разных уровнях образования. Для повышения качества образования руководитель образовательного учреждения должен обладать способностью выстраивания гибкой системы управления, ориентированной на развитие образовательной организации и согласованной с реальными потребностями школы.

Помимо функций в теории управления также рассматриваются механизмы управления, которые в отличие от первых конкретизируют способы и инструменты управленческой деятельности в практике образовательной организации. Механизмы управления – совокупность средств, методов и процедур, обеспечивающих реализацию управленческих функций и достижение запланированных образовательных результатов [3].

Особое место среди механизмов управления в научной литературе занимают:

- организационно-управленческие механизмы, с помощью которых идет построение структуры управления, распределение полномочий и регламентация деятельности участников образовательного процесса;
- нормативно-правовые механизмы, регулируют соответствие деятельности образовательной организации требованиям нормативных документов, законодательства и т.д.;
- кадровые механизмы, направленные на развитие профессиональных компетенций педагогических работников и управленческого персонала;
- информационно-аналитические механизмы, которые обеспечивают сбор, обработку и анализ данных.

Повышенное внимание в системе управления качеством общего образования стоит уделить внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО). Она рассматривается как важный инструмент управленческой деятельности. ВСОКО позволяет получать объективную информацию о состоянии и динамике качества образования в организации. Ее включение в систему управления способствует формированию культуры оценки и самооценки качества образовательной деятельности. Особенно значима внутренняя система оценки качества образования в условиях инновационного развития.

В рамках нашего исследования нами также было рассмотрено понятие «инновация», которое в управлении качеством можно определить, как обновление управленческих подходов, методов и инструментов, с целью повышения эффективности деятельности образовательной организации. В управлении качеством и процессом образования инновации связаны не только с внедрением новых технологий, но и с изменением организационных моделей, а также управленческого мышления. При этом важно понимать, что педагогические и управленческие инновации не одно и то же. Инновации

в педагогической деятельности ориентированы преимущественно на обновление содержания, форм и методов обучения, в то время как управленческие инновации направлены на совершенствование процессов управления образовательным учреждением.

Цифровизация образовательной среды, изменение образовательных запросов общества, обучающихся и их родителей, необходимость повышения гибкости и адаптивности образовательных организаций, все эти факторы требуют внедрения инновационных методов управления. Иными словами, инновации служат важным ресурсом развития системы управления качеством общего образования.

Инновационные методы отражают современные управленческие подходы. Одним из инновационных методов управления качеством общего образования является цифровой мониторинг качества образования. Он основан на использовании информационных платформ и электронных инструментов сбора данных [11]. Цифровые технологии позволяют оперативно получать и анализировать информацию, включающую результаты обучения. В рамках мониторинга используются количественные и качественные показатели качества образования.

Кроме того, к распространенным инновационным методам управления можно отнести так называемое проектное управление, основанное на реализации управленческих решений в форме целевых проектов [8]. Проектный подход позволяет структурировать деятельность образовательной организации, обеспечить контроль над достижением планируемых результатов и определить конкретные показатели качества.

Еще один инновационный метод управления качеством общего образования заключается в командных и сетевых формах управления. Внутри образовательного учреждения развивается активное сотрудничество, вовлекаются педагоги, распределяются управленческие функции [2]. При командном управлении формируется профессиональное сообщество, которое повышает ответственность педагогического коллектива за результаты образовательной деятельности.

Ключевой фигурой в системе управления качеством образования является руководитель образовательной организации. Для эффективного функционирования образовательной организации он должен обладать управленческими компетенциями: аналитическими, организационными, инновационными. Инновационные компетенции проявляются в готовности руководителя к внедрению новых управленческих подходов и поддержке инновационных инициатив. Именно руководитель определяет стратегические приоритеты, формирует команду и обеспечивает единство всех участников образовательного процесса.

Научная новизна статьи заключается в систематизации современных подходов к управлению качеством общего образования в условиях инновационного развития. Выявлены ключевые тенденции преобразования управленческих

моделей и подчеркнута роль руководителя как центрального звена образовательной системы.

Таким образом, мы можем подвести итог: проблема управления качеством общего образования является многогранной и требует комплексного подхода на уровне образовательной организации. Особую значимость в современных условиях приобретают инновационные методы управления качеством образования. Они позволяют повысить гибкость процессов управления и использование ресурсов образовательного учреждения. Следовательно, формируются условия для устойчивого повышения качества образовательного процесса.

В современной школе под управлением качеством общего образования подразумевается не только контроль образовательных результатов, но и целенаправленная управленческая деятельность, развивающая образовательную организацию.

В системе управления ключевую роль занимает руководитель образовательной организации, от чьих управленческих навыков и компетенций будет зависеть эффективность внедрения современных управленческих стратегий.

Ожидаемый эффект исследования заключается в возможности использования рассмотренных нами теоретических положений, в дальнейших научных исследованиях, а также практического осмысления вопросов управления качеством общего образования. Кроме того, материалы исследования могут применяться при совершенствовании управленческой деятельности руководителей в сфере управления качеством общего образования, разработке управленческих моделей и повышении управленческой культуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдашкин, А. А. Подходы к определению понятия «качество образования» / А. А. Авдашкин, А. А. Пасс. – Текст : непосредственный // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2018. – №. 2 (5). – С. 21–26.
2. Казакова, Я. И. Инновационная практика управления образовательной организацией / Я. И. Казакова, М. В. Родионова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 32 (583). – С. 129–130.
3. Криволапова, Н. А. Управление качеством образования в образовательной организации: сборник методических рекомендаций / Н. А. Криволапова, В. Д. Ячменёв – Петропавловск-Камчатский : Камчатский ИРО, 2023. – 248 с. – Текст : непосредственный.
4. Лазарева, М. В. Педагогический и нормативный аспекты понятия «качество образования» в контексте функционирования образовательной организации / М. В. Лазарева, Е. А. Хадакова. – Текст : непосредственный // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2019. – № 3(47). – С. 105–112.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года: редакция от 29.09.2025 // КОДИФИКАЦИЯ.РФ: действующее законодательство Российской Федерации. – URL: <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/> (дата обращения: 20.12.2025). – Текст: электронный.

6. Покровская, Л. Н. Педагогический менеджмент и его роль в современном обществе / Л. Н. Покровская, И. А. Барановская, С. В. Дерепаско. – Текст : непосредственный // Управленческий учет. – 2023. – №. 11-2. – С. 774–779.
7. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах): учебное пособие / М. М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с. – Текст : непосредственный.
8. Рожкова, В. Е. Обзор инновационных управленческих технологий в системе управления образовательными организациями / В. Е. Рожкова, О. В. Теняева. – Текст : непосредственный // Современное образование: наука и практика. – 2015. – № 2(5). – С. 12–16.
9. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад / Н. А. Селезнева; Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана. – 3-е издание – М : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – 95 с. – Текст : непосредственный.
10. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в управлении педагогическими системами: учебное пособие / В. П. Симонов. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 430 с. – Текст : непосредственный.
11. Субетто, А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы, прогнозы (опыт мониторинга) / А. И. Субетто; Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова [и др.]. – 2-е издание, исправленное. – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2016. – 385 с. – Текст : непосредственный.
12. Яхшибоев, Р. Э. Инновационные подходы к управлению образовательными учреждениями в условиях цифровой трансформации / Р. Э. Яхшибоев. – Текст : непосредственный // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: Материалы II Российско-узбекской научно-практической конференции, Ташкент, 15–16 ноября 2024 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024. – С. 368–372.

REFERENCES

1. Avdashkin A. A., Pass A. A. Approaches to Defining the Concept of 'Quality of Education'. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya = Scientific and Methodological Support for Assessing the Quality of Education*, 2018, no. 2 (5), pp. 21–26. (In Russian).
2. Kazakova Ya. I., Rodionova M. V. Innovative Practices in Managing an Educational Organization. *Molodoj uchenyj = Young Scientist*, 2025, no. 32 (583), pp. 129–130. (In Russian).
3. Krivolapova N. A., Yachmenyov V. D. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya v obrazovatel'noj organizacii: sbornik metodicheskix rekomendacij* [Quality Management in Education in an Educational Organization: Collection of Methodological Recommendations.]. Petropavlovsk-Kamchatskij: Kamchatskij IRO, 2023, 248 p. (In Russian).
4. Lazareva M. V., Xadakova E. A. Pedagogical and Regulatory Aspects of the Concept of 'Quality of Education' in the Context of the Functioning of an Educational Organization. *Psixologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Space*, 2019, no. 3(47), pp. 105–112. (In Russian).

5. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2012; approved by the Federation Council on December 26, 2012; [redakciya ot 29.09.2025] KODIFIKACIYa.RF: dejstvuyushhee zakonodatel'stvo Rossijskoj Federacii. URL: <https://rulaws.ru/laws/Federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-N-273-FZ/>

6. Pokrovskaya L. N., Baranovskaya I. A., Derepasko S. V. Pedagogical Management and Its Role in Modern Society. *Upravlencheskij uchet = Management Accounting*, 2023, no. 11-2, pp. 774–779. (In Russian).

7. Potashnik M. M. *Kachestvo obrazovaniya: problemy i texnologii upravleniya (V voprosax i otvetax): uchebnoe posobie* [Quality of Education: Problems and Management Technologies (In Questions and Answers)]. M., Pedagogical Society of Russia, 2002, 352 p. (In Russian).

8. Rozhkova V. E., Tenyaeva O. V. Review of Innovative Management Technologies in the System of Educational Organization Management. *Sovremennoe obrazovanie: nauka i praktika = Modern Education: Science and Practice*, 2015, no. 2(5), pp. 12–16. (In Russian).

9. Selezneva N. A. *Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob`ekt sistemnogo issledovaniya: lekciya-doklad* [The Quality of Higher Education as an Object of Systemic Research: Lecture-Report]. M., Research Center for the Problems of Training Quality, 2003, 95 p. (In Russian).

10. Simonov V. P. *Pedagogicheskij menedzhment: 50 nov-xau v upravlenii pedagogicheskimi sistemami: uchebnoe posobie* [Pedagogical Management: 50 Know-How's in Managing Pedagogical Systems: Textbook]. M., Pedagogical Society of Russia, 1999, 430 p. (In Russian).

11. Subetto A. I. *Kachestvo nepreryvnogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii: sostoyanie, tendencii, problemy, prognozy (opyt monitoringa)* [The Quality of Continuing Education in the Russian Federation: Status, Trends, Problems, Forecasts (Monitoring Experience)]. Saint Petersburg: Center for Scientific and Information Technologies "Asterion", 2016, 385 p. (In Russian).

12. Yaxshiboev R. E. Innovative approaches to the management of educational institutions in the context of digital transformation. *Metodika prepodavaniya v sovremennoj shkole: aktual'ny'e problemy i innovacionny'e resheniya: Materialy II Rossijsko-uzbekskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tashkent, 15–16 noyabrya 2024 goda = Teaching Methods in a Modern School: Current Issues and Innovative Solutions: Proceedings of the II Russian-Uzbek Scientific and Practical Conference, Tashkent, November 15–16, 2024* Saint Petersburg: A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2024, pp. 368–372. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Гогичаева, М. К. Современные подходы к управлению качеством общего образования в условиях инновационного развития / М. К. Гогичаева, И. Ю. Кокаева, – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 25–33.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Gogichaeva M. K., Kokaeva I. Yu. Modern approaches to quality management in general education in the context of innovative development / M. K. Gogichaeva, I. Yu. Kokaeva // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 25–33. (In Russian).

УДК 377.1

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПЕДАГОГА

Л.И. Губарева, С.Ю. Дугина, Е.В. Кузнецова, М.В. Коннова

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHERS

L.I. Gubareva, E.V. Kuznetsova, S.Y. Dugina, M.V. Konnova

Аннотация. В статье рассмотрены и проанализированы научные труды, посвященные применению искусственного интеллекта в образовании и формированию AI-грамотности (с опорой на публикации отечественных и зарубежных авторов). Проведен сравнительный анализ российских и зарубежных контекстов использования нейросетей в образовательном процессе. На основе теоретического обобщения выделены 3 направления применения ИИ в педагогической деятельности: автоматизация рутинных задач, генерация учебных материалов и создание персонализированных образовательных траекторий. Выполнен анализ моделей AI-грамотности, по результатам которого предложена трехуровневая модель AI-компетенций педагога. Определены вызовы и возможности, связанные с внедрением ИИ в образование. Выводы основываются на обобщении проанализированных источников.

Abstract. The article examines and analyzes the scientific works of Russian and foreign authors on the application of artificial intelligence in education and the development of AI literacy. It provides a comparative analysis of Russian and foreign approaches to the use of neural networks in the educational process. Based on theoretical generalization, the article identifies three areas of application of AI in teaching: automation of routine tasks, generation of educational materials, and creation of personalized educational trajectories. The article also analyzes AI literacy models. Based on the results, a basic model of teacher competencies has been proposed. The conclusions are based on a summary of the analyzed sources. During the work, three main areas were identified in which artificial intelligence is already being used in pedagogical practice.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, AI-грамотность педагога, профессиональные компетенции, нейросети, промпт-инжиниринг, персонализированное обучение, цифровая трансформация образования.

Keywords: artificial intelligence in education, AI-literacy of a teacher, professional competencies, neural networks, industrial engineering, personalized learning, digital transformation of education.

В последние годы искусственный интеллект все активнее внедряется в повседневную жизнь, и образование здесь не исключение. Нейросети меняют привычные представления о том, как строить уроки, проверять задания и выстраивать взаимодействия между преподавателем и обучающимся. Перед педагогами встает непростой вопрос: как работать с этими инструментами, чтобы они помогали, а не мешали, не снижали качество образования и не подменяли собой общение и педагогическое мастерство.

В России интерес к использованию ИИ в образовании за последние два-три года заметно вырос. В марте 2026 года Министерство просвещения совместно с Министерством цифрового развития и Агентством стратегических инициатив создали рабочую группу, которая должна выработать единые рекомендации по применению новых технологий в образовательных организациях [1]. Это важный шаг, поскольку до сих пор у педагогов не было четкого понимания, что можно и что нельзя делать с помощью нейросетей, как оценивать работы, выполненные с их применением, и где проходит граница между помощью и списыванием. На встрече, где обсуждалось создание рабочей группы, подчеркивалось: главное – не допустить, чтобы внедрение ИИ привело к снижению уровня образования, чтобы обучающиеся не разучились думать и анализировать информацию самостоятельно [1].

Однако, как показывают исследования, системной методической подготовки педагогов к работе с ИИ в России пока нет. Журавлева О.Н., Федоров О.Д., Александрова С.В. подчеркивают, что возможности нейросетей в обучении используются выборочно, а практики персонализированного обучения с помощью AI-наставника остаются единичными [3]. Педагоги, которые пытаются применять нейросети, делают это скорее по собственной инициативе, методом проб и ошибок, без четких ориентиров и поддержки. В то же время за рубежом, особенно в странах Юго-Восточной Азии и Северной Америки, внедрение ИИ в образовании идет более системно. Согласно данным международного исследования TALIS 2024, в Сингапуре и ОАЭ около 75 % учителей уже используют ИИ в своей практике, тогда как в других странах этот показатель остается низким именно из-за отсутствия системной подготовки и неуверенности педагогов [12].

Внедрение ИИ меняет характер педагогической деятельности. Если раньше преподаватель был главным источником знаний, то теперь появляются инструменты, способные предоставлять информацию быстрее и формально объективнее. Но возникают и новые риски, такие как сохранение критического мышления у обучающихся, защита их персональных данных, возможность ошибки. В российских условиях, где пока нет четких рекомендаций и адаптированных отечественных AI-инструментов, педагог оказывается в сложной ситуации: он видит, что технологии развиваются, обучающиеся уже активно пользуются нейросетями, а эффективные стратегии реагирования и интеграции новых возможностей в работу отсутствуют.

Таким образом, проблема заключается в том, что системная методическая подготовка российских педагогов к работе с нейросетями отсутствует, а использование ИИ в образовательной практике носит фрагментарный характер. К настоящему времени запрос со стороны государственных органов управления образованием, от родителей и от самих обучающихся уже сформирован: технологии пришли, и их влияние будет усиливаться. Следовательно, необходима система подготовки, которая позволит педагогам не только освоить новые инструменты, но и сохранить свою роль как наставника.

Исходя из этого, цель исследования – выявить и систематизировать компетенции, необходимые современному педагогу для эффективной работы с искусственным интеллектом в российском образовании, а также определить вызовы (риски, методические дефициты, ограничения) и возможности (новые инструменты, оптимизация труда, персонализация обучения), которые возникают при внедрении ИИ.

Теоретико-методологической основой исследования послужили научные труды российских, а также международные исследования, посвященные проблемам внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс, формированию AI-грамотности педагогов и цифровой трансформации профессиональной подготовки педагогов.

В российской педагогической науке проблематика использования искусственного интеллекта в образовании разрабатывается в последние годы. Особое место в этой области занимают исследования П.В. Сысоева, который провел масштабное анкетирование 426 преподавателей из 18 вузов РФ с целью выявления уровня осведомленности, готовности и практики применения ИИ-технологий в профессиональной деятельности [6]. Результаты его исследования показали, что интеграция инструментов ИИ в образование находится на начальной стадии: у преподавателей отсутствуют системные представления об организационном, дидактическом и методическом потенциале ИИ, а практический опыт ограничивается единичными случаями использования конкретных технологий в преподавании отдельных дисциплин [6].

Журавлева О.Н., Федоров О.Д., Александрова С.В. в своем исследовании, посвященном обновлению методического материала, обращают внимание, что возможности нейросетей в обучении используются не в полной мере, а практики персонализированного обучения с помощью AI-наставников остаются единичными. Авторы подчеркивают, что умение педагога составлять запросы к ИИ (промпт-инжиниринг) напрямую влияет на эффективность применения методик [3].

Власов Р.А. в своей работе, посвященной сравнительному анализу российских и зарубежных нейросетей для персонализации обучения, констатирует, что в России отсутствуют специализированные образовательные сервисы на основе искусственного интеллекта, однако существуют отечественные аналоги ChatGPT и MidJourney – YandexGPT, Shedevrum, GigaChat и Kandinsky. Автор подчеркивает конкурентоспособность отечественных технологий и необходимость их адаптации для образовательных целей [4].

Вавилова Д.Д., Касаткина Е.В., Файзуллин Р.В. в исследовании, посвященном оценке потенциала развития инструментов искусственного интеллекта в высшем образовании, выделяют главные направления использования этих технологий в российских университетах: управление и аналитика, оптимизация работы педагогов, организация учебного процесса. Авторы отмечают устойчивую зависимость между внедрением ИИ в образование и позицией государства в рейтинге Global AI Index [2].

Анализ зарубежных концептуальных моделей показывает, что комплекс проблем AI-грамотности педагогов разрабатывается в рамках нескольких подходов. Бозкурт (Bozkurt, 2024) предложил модель 3wAI, включающую три измерения: Know What (теоретическое знание об устройстве и принципах работы ИИ), Know How (практические навыки использования ИИ-инструментов) и Know Why (этическое и критическое осмысление последствий применения ИИ) [9]. Эта модель рассматривается автором как адаптируемая основа для формирования AI-грамотности в различных образовательных контекстах.

В 2025 году Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР/OECD) совместно с Европейской комиссией выпустила проект рамочной программы по обучению основам искусственного интеллекта (AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education). В этом документе AI-грамотность определяется как совокупность технических знаний, устойчивых навыков и установок, позволяющих всем обучающимся взаимодействовать с ИИ, создавать контент с его помощью, управлять им и проектировать его, критически оценивая преимущества, риски и этические последствия. Программа выделяет четыре домена взаимодействия с ИИ: вовлечение, создание, управление и проектирование [12].

Чу (Cui) в своем обзоре, посвященном определениям, рамкам и направлениям развития AI-грамотности и AI-компетенций, проводит разграничение между этими понятиями. AI-грамотность трактуется автором как комплексное знание, включающее понимание того, что такое ИИ, как он работает, какие у него ограничения и этические последствия. AI-компетенция, в свою очередь, представляет собой практическое умение применять эти знания в конкретных контекстах, эффективно, этично и ответственно использовать ИИ-инструменты для решения профессиональных задач. Автор также выделяет десять видов грамотности, служащих фундаментом для AI-грамотности: математическая, дата-грамотность, этическая, медиаграмотность, компьютерная, лингвистическая, визуальная, предметно-специфическая, естественно-научная и дизайн-грамотность.

На основе теоретического анализа и обобщения данных, представленных в проанализированных исследованиях, выделены три направления применения ИИ в педагогической деятельности: автоматизация рутинных задач (проверка работ, анализ успеваемости, организация учебного процесса), генерация учебных материалов (создание текстов, заданий, упражнений с помощью нейросетей) и создание адаптированных под конкретного пользователя образовательных траекторий (адаптивное обучение, AI-наставники). По каждому направлению проведен анализ российских и зарубежных практик, выявлены общие тенденции и различия.

Прежде чем перейти к описанию компетенций педагога в условиях внедрения ИИ, необходимо уточнить ключевые понятия. Под AI-грамотностью в данном исследовании понимается совокупность базовых

знаний о принципах работы искусственного интеллекта, его возможностях и ограничениях, а также понимание этических аспектов его применения в образовании. Под промпт-инжинирингом понимается практическая компетенция по составлению оптимальных запросов к генеративным нейросетям для получения педагогически целесообразного результата. Эти два понятия взаимосвязаны: AI-грамотность создает основу для осознанного промпт-инжиниринга, а навыки формулирования запросов, в свою очередь, углубляют понимание логики работы ИИ.

Путем объединения проанализированных моделей AI-грамотности и эмпирических данных предложена трехуровневая модель AI-компетенций педагога, включающая три уровня: фундаментальный (понимание принципов работы нейросетей, знание отечественных и зарубежных AI-платформ, осведомленность о рисках), практический (промпт-инжиниринг как методическая компетенция, проектирование гибридных учебных заданий, интерпретация аналитических данных) и рефлексивный (критическая оценка AI-генерируемого контента, этическое обоснование решений об использовании ИИ, развитие профессиональной идентичности в условиях технологических изменений).

В ходе проведенного теоретического и сравнительного анализа научных источников были выделены основные направления использования ИИ в педагогической деятельности, а также определены различия в российских и зарубежных подходах к формированию AI-грамотности педагога. Полученные результаты позволили объединить большинство уже существующих представлений и предложить трехуровневую модель профессиональных AI-компетенций преподавателя в условиях трансформации образования.

Анализ научной литературы показал, что искусственный интеллект уже активно внедряется в образовательную практику и используется по нескольким устойчивым направлениям. На основе обобщения отечественных и зарубежных исследований эти направления можно систематизировать следующим образом.

Первое направление связано с автоматизацией рутинных задач для педагога. Современные AI-инструменты позволяют значительно снизить нагрузку на преподавателя за счет автоматической проверки заданий, анализа успеваемости обучающихся, формирования отчетов и организации учебного процесса. Исследования показывают, что использование нейросетей может сократить время, затрачиваемое на проверку письменных работ, подготовку аналитических материалов и обработку образовательных данных. В российских условиях данное направление развивается постепенно и чаще всего реализуется через цифровые образовательные платформы (например, автоматизированные системы проверки тестов и ведение электронных журналов) и генеративные нейросети, используемые для анализа текстов и подготовки учебных материалов [6; 3; 5].

В зарубежной практике автоматизация педагогической деятельности носит более комплексный характер. Используются системы оценки

со встроенным ИИ, адаптивные образовательные платформы и цифровые помощники, позволяющие не только проверять задания, но и прогнозировать образовательные результаты обучающихся. Это приводит к изменению роли педагога: он становится не столько проверяющим, сколько создателем образовательной среды и наставником, направляющим учебный процесс [9; 10; 14].

Второе направление связано с генерацией учебных материалов. Например, подготовку материалов к занятиям. Нейросети могут сгенерировать различные материалы: от простого теста и текста до целого плана занятия с презентацией и методическим пособием. Для преподавателя это огромная экономия времени.

В России, согласно имеющим данным, такой способ использования ИИ является наиболее распространенным. Педагоги используют нейросеть, чтобы составить проверочные задания, объяснить сложную тему иначе, подобрать упражнения или адаптировать готовый материал под учеников с разным уровнем подготовки [4; 5; 6].

В западных странах и Юго-Восточной Азии данный подход реализуется иначе. Генерация контента является частью так называемой смешанной модели, где ИИ становится полноценным соавтором преподавателя. Однако в обеих практиках есть общая проблема: нейросеть может ошибаться. Она может генерировать шаблонный текст, пропускать важные детали или не учитывать особенности подготовки и восприятия учащихся. Поэтому одной генерации недостаточно. Преподавателю приходится перепроверять, редактировать и корректировать материал под реальную ситуацию. Таким образом, компетенция современного педагога - это не столько умение запустить нейросеть, сколько навык грамотной доработки полученного результата [9; 10; 13].

Третье направление связано с созданием персонализированных образовательных методик обучения. Раньше адаптировать программу под каждого обучающегося было практически невозможно, на это просто не хватало времени. Теперь ИИ способен проанализировать, как обучающийся усваивает материал, что ему интересно, где он спотыкается, и на основе этого выдать индивидуальные рекомендации.

На Западе такие технологии уже активно применяются. Инструментом реализации персонализированного обучения выступают адаптивные образовательные платформы, умные наставники и системы сопровождения, которые в реальном времени подстраиваются под ученика и корректируют его образовательный маршрут.

Персонализация с помощью ИИ в России только зарождается. Исследователи сходятся во мнении: потенциал значительный, но на пути стоят две главные проблемы. Во-первых, отсутствует методическая подготовка педагогов в этой области. Во-вторых, почти нет отечественных образовательных сервисов. Рассмотренные три направления отражают эволюцию использования ИИ в образовании: от вспомогательного инструмента для автоматизации и генерации материалов к интеграции в учебный процесс.

Если посмотреть на эти три направления вместе, видна чёткая логика. Сначала ИИ – это просто помощник: проверил тесты, сгенерировал задание, сэкономил время. Но постепенно он начинает встраиваться в саму систему учебного процесса. И вот тут возникает новый вопрос: а готов ли преподаватель к такому соседству? Оказывается, что старых педагогических навыков уже недостаточно. Нужны новые – те, что связаны с AI-грамотностью. И это уже не просто новый термин, а насущная профессиональная потребность.

Чтобы лучше понять различия в контекстах формирования (совокупность условий, приоритетов, инструментов и уровня внедрения ИИ) AI-грамотности педагогов был проведен сравнительный анализ российских научных исследований, обобщающих отечественный и зарубежный опыт. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ российских и зарубежных контекстов
формирования AI-грамотности педагога**

Критерий	Российский контекст	Зарубежный контекст (по данным международных исследований)
Основная цель внедрения ИИ	Повышение эффективности образовательного процесса и автоматизация работы педагога	Формирование устойчивой ИИ грамотности и ответственного использования технологий
Приоритет	Практическое применение нейросетей	Этическое и критическое осмысление ИИ
Роль педагога	Пользователь и интегратор ИИ инструментов	Наставник и координатор ИИ-среды
Методическая подготовка	Находится на стадии формирования	Существуют международные рамки UNESCO и OECD
Промпт-инжиниринг	Практическая компетенция	Часть AI-грамотности
Этика и безопасность	Обсуждаются, но не являются центральными	Основной элемент моделей
Использование ИИ	Генерация материалов и проверка работ	Персонализированное обучение и адаптивные платформы
Государственная политика	На этапе разработки	Системно закреплена
Уровень внедрения	Частичный	Комплексный

Из таблицы видно, что различия между контекстами формирования AI-грамотности в России и за рубежом действительно существенные.

В нашей стране основной упор делается на практику. Обучение педагогов направлено на освоение того, как именно применять нейросети в повседневной

работе: какие сервисы использовать, как формулировать запросы, как встроить ИИ в уже сложившиеся методики. За рубежом же акценты расставлены иначе. Там больше внимания уделяется ответственности, этике, необходимости критически осмысливать результаты работы нейросети, а не воспринимать их как истину.

Однако есть один важный момент, который объединяет оба контекста. И в России, и за рубежом ученые и практики сходятся в главном: педагог остается педагогом и главной фигурой в образовательном процессе. Искусственный интеллект и нейросети никто не рассматривает как замену живому педагогу. Это инструмент – мощный, удобный, но именно инструмент, который помогает учителю освободиться от рутинных задач и сосредоточиться на действительно важных вещах, таких как общение с обучающимися, развитие их мышления, на творчество.

Обобщая сказанное, и в рамках представленной выше трехуровневой модели AI-компетенций педагога выделим ключевые умения, которыми должен владеть педагог на каждом уровне.

На фундаментальном уровне педагог должен понимать принципы работы нейросетей, их возможности и ограничения, а также базовые аспекты использования ИИ.

На практическом уровне педагог должен уметь грамотно составлять запросы (промпт-инжиниринг), использовать нейросети для генерации учебных материалов, проверки заданий и анализа успеваемости.

На рефлексивном уровне педагог должен критически оценивать результаты работы ИИ, выявлять ошибки и этически обосновывать решения об использовании технологий в конкретных педагогических ситуациях.

Таким образом, AI-грамотность современного педагога – это не отдельная способность, а сложное, многоуровневое явление. Оно включает в себя и понимание принципов работы нейросетей, их возможностей, ограничений и этических аспектов. Наряду с ней педагогу необходимы умение анализировать информацию и способность критически мыслить.

Полученные результаты позволяют по-новому оценить процессы внедрения искусственного интеллекта в образование и подготовку преподавателей к работе с ним. Проведенный анализ показал, что интерес к ИИ в образовании сегодня высок как в России, так и за рубежом. Но контексты его внедрения, а главное – понимание роли педагога в этом процессе, различаются довольно сильно.

Наряду с формированием AI-компетенций необходимо учитывать вызовы, с которыми сталкивается педагог при внедрении ИИ: риск снижения критического мышления у обучающихся, возможные ошибки и предвзятость алгоритмов, дефицит методической поддержки, этические дилеммы. В то же время ИИ открывает новые возможности: автоматизацию рутинных задач, генерацию учебных материалов, персонализацию обучения и расширение профессионального инструментария педагога.

Наши исследования подтверждают выводы отечественных ученых: ИИ в российском образовании используется в основном как практический инструмент для генерации заданий, проверки работ и подготовки материалов. Это объясняется тем, что система только адаптируется к новым технологическим условиям.

Зарубежные подходы (UNESCO, OECD, Европейская комиссия) отличаются более широким взглядом: ИИ рассматривается как часть образовательной среды, требующая осознанного и ответственного использования. Это проявляется в нескольких аспектах. Разрабатываются рамочные программы AI-грамотности (например, AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education, 2025), внедрение ИИ сопровождается обязательными модулями по этике, защите персональных данных и критической оценке алгоритмов и используются адаптивные платформы (такие как Smart Sparrow, Carnegie Learning), которые позволяют персонализировать обучение и одновременно обучать педагогов работе с аналитикой.

Несмотря на различия в контекстах, в научной литературе прослеживается общая идея: ИИ не заменяет педагога, а помогает ему, снижая нагрузку и расширяя возможности обучения. Главным элементом цифровой трансформации образования остается человек.

Если сопоставить российские и зарубежные контексты использования нейросетей, то видно, что в российской практике акцент делается на практическом применении ИИ и повышении эффективности работы педагога, тогда как зарубежные модели ориентированы на системное формирование AI-грамотности, развитие критического мышления и соблюдение этических принципов использования технологий. При этом оба контекста сходятся в признании главной роли педагога в образовательном процессе и необходимости использования искусственного интеллекта как вспомогательного инструмента.

В ходе исследования также были выявлены вызовы и возможности, которые определяют современный контекст внедрения ИИ в образование.

На основе проведенного исследования были выделены три уровня AI-компетенций педагога. Фундаментальный уровень предполагает понимание принципов работы нейросетей, их возможностей и ограничений. Практический уровень включает умение грамотно составлять запросы, использовать нейросети для генерации учебных материалов, проверки заданий и анализа успеваемости. Рефлексивный уровень требует способности критически оценивать результаты работы ИИ, выявлять ошибки и этически обосновывать решения об использовании технологий. Такая структура позволяет рассматривать AI-грамотность как целостную профессиональную характеристику современного педагога.

Таким образом, выявлены и систематизированы компетенции, а также определены вызовы и возможности, необходимые педагогу для эффективной работы с искусственным интеллектом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агентство стратегических инициатив. Минпросвещения и АСИ разработают рекомендации по использованию новых информационных технологий в образовании 2026 [сайт] – URL: <https://asi.ru/news/207140/> (дата обращения : 10.05.2026) – Текст : электронный.
2. Вавилова, Д. Д. Оценка потенциала масштабирования инструментов искусственного интеллекта в высшем образовании: российский и зарубежный опыт / Д. Д. Вавилова, Е. В. Касаткина, Р. В. Файзуллин. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2025. – URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения : 10.05.2026)
3. Журавлева, О. Н. Технологии искусственного интеллекта в образовании и обновление методического инструментария учителя (на примере общественно-научных предметов) / О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Александрова. – Текст : электронный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2025. – № 218. – С. 76–87. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения : 10.05.2026)
4. Власов, Р. А. Сравнительный анализ российских и зарубежных генеративных нейросетей для персонализации обучения (на примере обучения английскому языку) / Р. А. Власов. – Текст : электронный // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2025. – Т. 22. – № 2. – С. 233–246. URL: <https://journals.rudn.ru/informatization-education> (дата обращения : 10.05.2026)
5. Суви́рова, А. Ю. Искусственный интеллект в школьном и вузовском преподавании: российский и зарубежный опыт / А. Ю. Суви́рова, Д. П. Ананин, Н. Н. Шевелева. – Текст : электронный // Концепт. – 2025. – № 9. – С. 318–330. URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения : 10.05.2026)
6. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П. В. Сысоев. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 10. С. 9–33. URL: <https://vovr.elpub.ru> (дата обращения : 10.05.2026)
7. Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. Код будущего. Искусственный интеллект. 2025. [сайт] – URL: <https://gosuslugi.ru/ai> (дата обращения : 10.05.2026) – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Sajt zhurnala "Agentstvo strategicheskikh initsiativ. Minprosveshcheniya i ASI razrabotayut rekomendatsii po ispol'zovaniyu novykh informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii" [Site of journal Agency for Strategic Initiatives. The Ministry of Education and the Agency for Strategic Initiatives will develop recommendations on the use of new information technologies in education]. 2026. URL: <https://asi.ru/news/207140/> (In Russian).
2. Vavilova D.D., Kasatkina E.V., Fayzullin R.V. Assessing the Potential for Scaling Artificial Intelligence Tools in Higher Education: Russian and International Experiences. *Obrazovanie i nauka = Education and science*, 2025. URL: <https://elibrary.ru> (In Russian).
3. Zhuravleva O. N., Fedorov O. D., Aleksandrova S. V. Artificial intelligence technologies in education and updating teachers' methodological tools (using the example of social science subjects). *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena = Izvestiya of the Herzen State Pedagogical University*, 2025, no. 218, pp. 76–87. URL: <https://elibrary.ru> (In Russian).

4. Vlasov R. A. Comparative analysis of Russian and foreign generative neural networks for personalized learning (using English language learning as an example) *Vestnik RUDN = Bulletin of the RUDN*. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya, 2025. T. 22, no. 2, pp. 233–246. URL: <https://journals.rudn.ru/informatization-education> (In Russian).

5. Suvirova A. Yu., Ananin D. P., Sheveleva N. N. Artificial Intelligence in School and University Teaching: Russian and Foreign Experience. *Kontsept = The concept*, 2025, no. 9, pp. 318–330. URL: <https://elibrary.ru> (In Russian).

6. Sysoev P. V. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness, and Practice of Using Artificial Intelligence Technologies in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2023, T. 32, no. 10, pp. 9–33. URL: <https://vovr.elpub.ru> (In Russian).

7. Sajt zhurnala "Ministerstvo tsifrovogo razvitiya, svyazi i massovykh kommunikatsiy Rossiyskoy Federatsii. Kod budushchego. Iskusstvennyy intellekt." [Site of journal Ministry of Digital Development, Communications and Mass Media of the Russian Federation. The Code of the Future. Artificial Intelligence], 2025. URL: <https://gosuslugi.ru/ai> (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Роль искусственного интеллекта в современном образовании: вызовы и возможности для педагога / Л. И. Губарева, С. Ю. Дугина, Е. В. Кузнецова, М. В. Коннова – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 34–44.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Gubareva L. I., Dugina S. Y., Kuznetsova E. V., Konnova M. V. The role of artificial intelligence in modern education: challenges and opportunities for teachers / L. I. Gubareva, S. Y. Dugina, E. V. Kuznetsova, M. V. Konnova // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 34–44. (In Russian).

УДК 37.01:727.1

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

А.А. Дикой, И.В. Дикая, К.В. Эпоева

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SUBJECT-SPATIAL
ENVIRONMENT OF A MODERN SCHOOL**

A.A. Dikoy, I.V. Dikaya, K.V. Epoeva

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал предметно-пространственной среды современной школы. На примере школы № 4 станицы Полтавской – участника проекта «Школа мечты» – исследуется влияние образовательного пространства на эмоциональный комфорт, мотивацию, коммуникативную активность и школьную идентичность обучающихся. Представлены результаты соучаствующего исследования и разработанная концепция модернизации школьной среды, основанная на человекоцентричном подходе. Сделан вывод о значимости современной образовательной среды как инструмента воспитания и социализации обучающихся.

Abstract. The article examines the educational potential of the subject-spatial environment of a modern school. Using the example of Secondary School No. 4 in Poltavskaya village participating in the "Dream School" project, the study analyzes the influence of educational space on students' emotional comfort, motivation, communication, and school identity. The paper presents the results of a participatory study and a concept for modernizing the school environment based on a human-centered approach. The study confirms the importance of educational space as a tool for students' upbringing and socialization.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, образовательная среда, воспитательный потенциал, современная школа, человекоцентричный подход, школьная идентичность, эмоциональный комфорт, проект «Школа мечты».

Keywords: subject-spatial environment, educational environment, educational potential, modern school, human-centered approach, school identity, emotional comfort, "Dream School" project.

Современная система образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование гармонично развитой личности, способной к социальной адаптации, коммуникации и активному участию в общественной жизни. В этих условиях особую значимость приобретает воспитательная функция школы, реализация которой осуществляется не только через содержание учебных дисциплин, но и посредством организации образовательной среды [1].

Предметно-пространственная среда современной школы становится важным педагогическим инструментом, оказывающим влияние на эмоциональное состояние обучающихся, уровень их мотивации, чувство безопасности

и коммуникативную активность [3]. Интерьер образовательной организации, цветовое решение, организация рекреационных зон, навигация и визуально-коммуникативная среда формируют общее восприятие школы и влияют на процесс социализации личности.

Актуальность исследования обусловлена модернизацией школьной инфраструктуры в рамках государственной образовательной политики. Обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты ориентируют школы на создание безопасной, психологически комфортной и воспитательно-ориентированной среды [6]. Особую значимость в данном направлении приобретает федеральный просветительский проект реновации школьных пространств «Школа мечты», направленный на формирование современных человекоцентричных образовательных пространств [7].

Несмотря на развитие школьной инфраструктуры, многие образовательные организации продолжают использовать устаревшие модели организации пространства, не обеспечивающие условий для эмоционального комфорта, неформального общения и проектной деятельности обучающихся. Возникает противоречие между современными требованиями к образовательной среде и фактическим состоянием школьных пространств.

Цель статьи заключается в исследовании воспитательного потенциала предметно-пространственной среды современной школы и выявлении возможностей её использования в формировании комфортной и ценностно-ориентированной образовательной среды.

В современной педагогической науке образовательная среда рассматривается как совокупность условий, оказывающих влияние на развитие, воспитание и социализацию личности обучающегося [5]. При этом предметно-пространственная среда школы перестает восприниматься исключительно как материальная оболочка образовательного процесса и начинает выполнять функцию активного педагогического инструмента.

Актуальность создания современных образовательных пространств обусловлена несколькими факторами. Во-первых, образовательная среда напрямую влияет на психологическое состояние обучающихся, их мотивацию и продуктивность. Во-вторых, современная школа должна обеспечивать вариативность форм обучения: групповую работу, индивидуальную деятельность, проектные форматы, цифровое взаимодействие. В-третьих, обновлённая среда формирует чувство принадлежности к школе, гордость за неё и повышает уровень социальной ответственности обучающихся.

Согласно средовому подходу Ю.С. Мануйлова, пространство образовательной организации оказывает непосредственное влияние на формирование поведения, эмоционального состояния и системы ценностей личности [3]. В этой связи школьная среда выступает своеобразным «третьим учителем», воздействующим на обучающегося наряду с педагогом и семьей.

Современные исследования подчеркивают, что качественно организованная предметно-пространственная среда способствует формированию

положительной учебной мотивации, развитию коммуникативных навыков, социальной активности и эмоционального благополучия обучающихся. Пространство школы влияет на уровень тревожности, чувство защищенности, способность к концентрации внимания и формирование позитивной школьной идентичности.

Особую роль предметно-пространственная среда играет в воспитательном процессе. Через художественно-образное оформление интерьеров, организацию рекреационных зон, использование символики, навигации и визуальных коммуникаций формируются ценностные ориентиры обучающихся, их эстетический вкус, чувство принадлежности к школьному сообществу и уважение к традициям образовательной организации [4].

Воспитательный потенциал образовательной среды определяется её способностью оказывать влияние на формирование ценностных ориентаций, поведения, эмоционального состояния и социальной активности обучающихся [1]. В современных условиях пространство школы становится значимым инструментом воспитания, обеспечивающим формирование у школьников чувства безопасности, ответственности, принадлежности к коллективу и уважения к культурным и общественным ценностям.

Одним из ключевых условий реализации воспитательного потенциала образовательной среды является её человекоцентричность. Современное школьное пространство должно учитывать возрастные, психологические и социальные особенности обучающихся, обеспечивать комфортное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса и создавать условия для самореализации личности [2].

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 4 станицы Полтавской Краснодарского края, являющейся участником федерального проекта «Школа мечты». Образовательная организация представляет собой значимый объект региональной системы образования, сочетающий богатые исторические традиции и современные направления воспитательной деятельности.

Специфика образовательной среды школы № 4 заключается в сочетании традиционных воспитательных ценностей с современными образовательными подходами. Школа ориентирована на развитие социальной активности обучающихся, формирование гражданской идентичности, уважения к историческому наследию и культурным традициям. Значительное внимание уделяется внеурочной деятельности, проектной работе, взаимодействию с общественными организациями и развитию школьного сообщества.

Одной из ключевых особенностей МБОУ-СОШ № 4 является её тесная связь с движением «Юнармии». Образовательная организация стала одним из первых учреждений, на базе которых развивалось юнармейское движение, что оказало существенное влияние на формирование воспитательной концепции школы. Патриотическое направление отражается не только

в воспитательной работе, но и в символическом наполнении школьного пространства, проведении тематических мероприятий, организации музейной деятельности и участии обучающихся в общественно значимых акциях.

Школа № 4 была основана в 1910 году, а существующее здание образовательной организации введено в эксплуатацию в 1968 году. На сегодняшний день проектная и фактическая наполняемость школы составляет около 650 обучающихся. В 2011 году школе было присвоено имя Героя Советского Союза Василия Ивановича Федоренко, что подчеркивает её историческую и патриотическую направленность. Особое значение в воспитательной системе образовательной организации занимает деятельность, связанная с развитием гражданско-патриотического воспитания обучающихся [7].

Включение школы № 4 в федеральный проект «Школа мечты» стало важным этапом обновления образовательного пространства. Проект ориентирован на создание современных человекоцентричных пространств, учитывающих потребности всех участников образовательного процесса [7].

Проект реализован при активном участии студентов Армавирского государственного педагогического университета, обучающихся по профилю «Декоративно-прикладное искусство и дизайн интерьера». Разработка дизайн-проекта модернизации образовательной среды осуществлялась студентками Изюмовой Е. и Ромаченко А., Черной Р., Арутюнян А., Копач Ю. под научным и методическим руководством доцентов кафедры технологии и трудового воспитания АГПУ Диким А.А., Дикой И.В. и Сивирской И.В. Проект был представлен в министерстве образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках федеральной инициативы «Школа мечты».

Участие студентов в проектировании образовательных пространств имеет важное педагогическое значение, поскольку позволяет интегрировать учебную, исследовательскую и практическую деятельность. Работа над реальным объектом способствовала формированию профессиональных компетенций в области дизайна образовательной среды, развитию навыков соучаствующего проектирования и взаимодействия с различными участниками образовательного процесса.

Разработка проектных решений осуществлялась с учетом специфики школы, её воспитательной направленности, архитектурных особенностей здания и потребностей школьного сообщества. Такой подход позволил рассматривать предметно-пространственную среду не только как совокупность материальных объектов, но и как важный инструмент воспитательного воздействия на обучающихся.

Современные подходы к проектированию образовательной среды предполагают активное вовлечение обучающихся в процессы её преобразования. При изучении особенностей восприятия школьной среды использовались методы наблюдения, фотофиксации, анкетирования и эмоциональной оценки пространства. Участие школьников в обсуждении и разработке проектных решений способствует развитию субъектной позиции личности,

формированию социальной ответственности и бережного отношения к школьному пространству [7]. Включенность обучающихся в проектную деятельность позволяет воспринимать образовательную среду как значимую часть собственной жизнедеятельности.

Для выявления воспитательного потенциала предметно-пространственной среды школы № 4 станицы Полтавской был использован комплекс методов соучаствующего исследования, ориентированных на активное вовлечение обучающихся, педагогов и родителей в процесс анализа образовательного пространства. Такой подход позволил определить реальные потребности школьного сообщества и выявить особенности восприятия среды различными группами пользователей.

Одним из применяемых методов стало измерение следа, позволяющее определить наиболее активно используемые участки школьного пространства, характер взаимодействия обучающихся со средой и степень вовлеченности школьников в различные формы деятельности. Анализ показал, что наибольшей популярностью пользовались пространства, обеспечивающие возможность общения и эмоционального взаимодействия, тогда как большинство рекреационных зон использовались преимущественно как транзитные территории.

Важным этапом исследования стало наблюдение и фотофиксация образовательной среды. В процессе обследования фиксировались особенности поведения обучающихся, характер перемещения потоков, эмоциональные реакции школьников и проблемные зоны пространства. Метод позволил выявить недостаток визуально-коммуникативных элементов, отсутствие мест для индивидуального отдыха и ограниченные возможности трансформации пространства под различные виды деятельности.

Для изучения восприятия школьной среды обучающимися 5–6 классов применялся метод карты мыслей. Школьникам предлагалось описать наиболее значимые пространства школы, указать любимые и проблемные зоны, а также выразить пожелания по изменению школьной среды. Анализ полученных материалов показал, что обучающиеся испытывают потребность в более яркой, современной и эмоционально комфортной среде, включающей пространства для общения, творчества и совместной деятельности.

С целью определения эмоционального восприятия школьного пространства среди обучающихся 7–8 классов была проведена эмоциональная оценка среды. Участникам предлагалось оценить различные помещения школы с использованием цветowych маркеров, отражающих эмоциональное отношение к пространству. Исследование показало, что положительные эмоции вызывали преимущественно пространства, обладающие хорошей освещенностью, визуальной открытостью и возможностью неформального взаимодействия. Наибольшее количество негативных оценок получили устаревшие и визуально однообразные зоны.

Особое значение в исследовании имел метод творческого эссе «Будущее моей школы», проведенный среди обучающихся старших классов. Анализ работ позволил выявить представления школьников о современной образовательной среде. В эссе обучающиеся отмечали необходимость создания пространств, способствующих самореализации, общению, проектной деятельности и эмоциональному комфорту. Многие школьники подчеркивали значимость эстетики пространства, природных материалов, гибких зон и визуальной идентичности школы.

Дополнительно были проведены анкетирование педагогов и беседы с родителями обучающихся. Участники исследования отмечали необходимость создания комфортной, безопасной и воспитательно-ориентированной среды, способствующей формированию положительного отношения обучающихся к школе и развитию школьного сообщества.

Проведенное исследование позволило выявить особенности эмоционального восприятия школьной среды обучающимися. Большинство пространств воспринимались школьниками как функционально нейтральные и не вызывающие эмоционального отклика. При этом обучающиеся отмечали потребность в более современной, комфортной и эстетически организованной среде, способствующей общению, отдыху и творческой активности (рисунок 1).

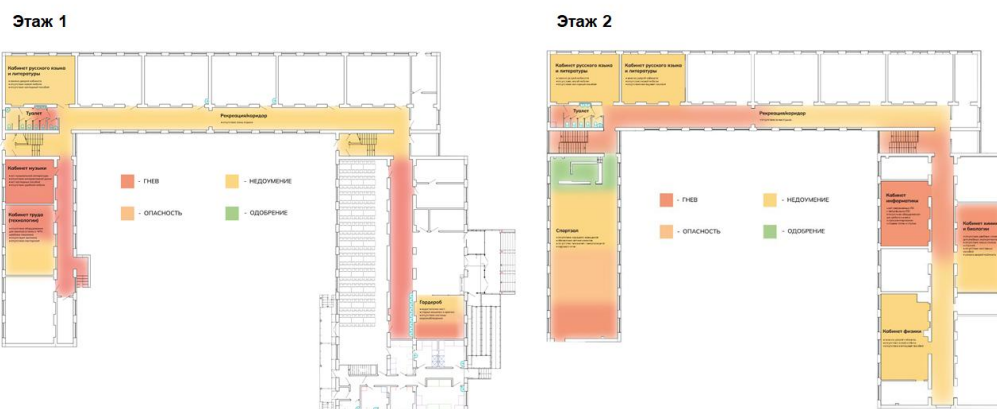


Рис. 1 – Соучаствующее проектирование. Температура школы № 4

В ходе обследования было установлено, что значительная часть интерьеров школы морально устарела и не соответствует современным требованиям к организации образовательной среды. Пространство характеризовалось однотипностью цветовых решений, отсутствием визуальной идентичности, недостаточным уровнем эстетической выразительности и ограниченными возможностями для организации различных форм деятельности обучающихся.

Наиболее проблемными зонами являлись входная группа, гардероб и основные коммуникационные узлы, где в периоды перемен происходило пересечение потоков обучающихся разных возрастных групп. Подобная

организация пространства снижала уровень безопасности и комфорта пребывания в школе.

Одной из выявленных особенностей школы стало отсутствие единой системы навигации. Обучающиеся младших классов испытывали трудности при ориентировании в пространстве школы, особенно в периоды высокой интенсивности движения во время перемен. Недостаточная визуальная организация пространства снижала уровень комфорта и усложняла восприятие школьной среды.

Несмотря на выявленные проблемы, школа обладает выраженной воспитательной спецификой, связанной с патриотическим направлением деятельности и развитием юнармейского движения. Однако существующая предметно-пространственная среда лишь частично отражала ценности и воспитательные ориентиры образовательной организации. Это свидетельствовало о необходимости формирования целостной визуальной и смысловой концепции школьного пространства.

Результаты исследования подтвердили необходимость модернизации образовательной среды школы. Было установлено, что обновление предметно-пространственной среды должно быть направлено не только на улучшение эстетических характеристик интерьера, но и на усиление воспитательного потенциала школы, формирование эмоционально комфортной атмосферы и развитие школьной идентичности обучающихся.

На основе проведенного исследования была разработана концепция модернизации предметно-пространственной среды школы.

Важным элементом проектирования стала цветовая концепция образовательной среды. В основу колористического решения были положены оттенки, связанные с символикой юнармейского движения и патриотической направленностью школы. Использование акцентных и нейтральных цветов позволило создать эмоционально комфортную и смыслово насыщенную образовательную среду.

Одним из ключевых направлений проектирования стало функциональное зонирование пространства. Анализ показал недостаток пространств для отдыха, неформального общения и эмоциональной разгрузки обучающихся. Большинство коридоров выполняли исключительно транзитную функцию и не использовались как полноценная часть образовательной среды. Отсутствие комфортных зон общения ограничивало возможности формирования школьного сообщества и позитивного эмоционального климата.

В условиях реализации обновленных ФГОС ООО возросло значение гибких и вариативных образовательных пространств [6], поэтому школа должна обеспечивать возможность не только фронтального обучения, но и групповой работы, проектной деятельности, творческой самореализации и неформального общения обучающихся. В этой связи особую актуальность приобретают трансформируемые зоны, мобильная мебель, пространства эмоциональной разгрузки и рекреации [2].

Особое внимание в процессе исследования было уделено организации рекреационных зон, которые были преобразованы из транзитных территорий в пространства общения, отдыха и внеурочной активности обучающихся.

Рекреационные зоны, пространства совместной деятельности, места для проектной и творческой активности способствуют развитию коммуникативных навыков, культуры взаимодействия и школьного сообщества. Подобные пространства становятся площадками для формирования эмоциональных связей между обучающимися и школой [3].

В проекте были предусмотрены гибкие образовательные пространства, обеспечивающие возможность трансформации помещений под различные сценарии деятельности. Использование мобильной мебели, зон групповой работы и пространств для проектной деятельности позволило повысить вариативность образовательной среды и создать условия для развития коммуникативных и творческих способностей обучающихся.

Особое место в структуре образовательного пространства занял кабинет детских инициатив, рассматриваемый как центр проектной, творческой и внеурочной деятельности школьников. Пространство кабинета ориентировано на развитие субъектной позиции обучающихся, формирование навыков командной работы, коммуникации и социальной активности (рисунок 2).

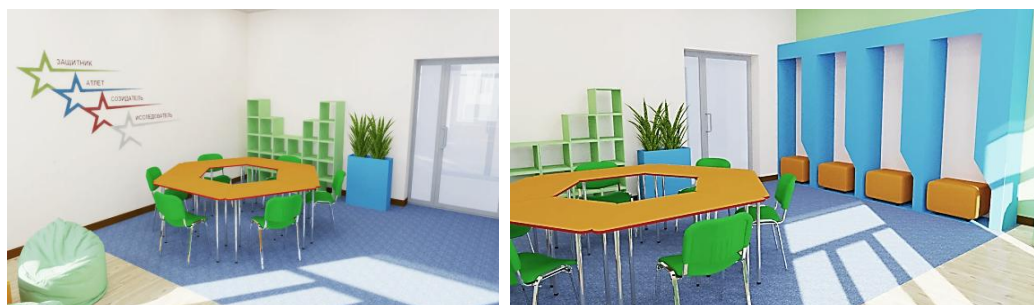


Рис. 2 – Кабинет детских инициатив

Особое внимание было уделено разработке системы навигации и визуальной идентичности школы. Единая система цветового кодирования, графические элементы и фирменная символика позволили сделать пространство более понятным и визуально целостным. Навигация начала выполнять не только ориентирующую, но и воспитательную функцию, формируя у обучающихся чувство принадлежности к школьному сообществу (рисунок 3).

При разработке проектных решений значительное внимание уделялось эргономике и эмоциональному комфорту среды. Были предусмотрены акустические решения, улучшение освещенности помещений, использование износостойких и безопасных материалов, а также создание визуально открытых и психологически комфортных пространств.

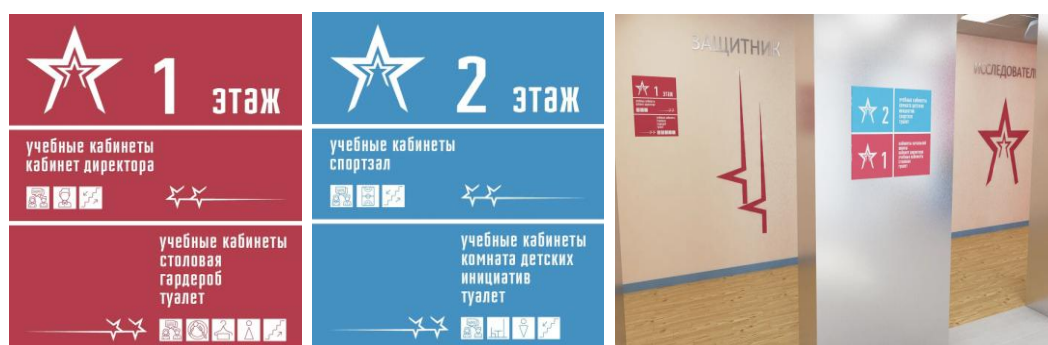


Рис. 3 – Система навигации в школе

Важным направлением проектирования стало включение элементов патриотического воспитания в предметно-пространственную среду школы. Использование символики «Юнармии», единой визуальной концепции, тематического оформления и элементов патриотической направленности способствует укреплению чувства принадлежности к образовательной организации. В условиях МБОУ-СОШ № 4 станицы Полтавской данное направление получило развитие через интеграцию элементов юнармейской символики, отражение исторических традиций школы и создание единого визуального образа образовательной среды (рисунок 4).



Рис. 4 – Элементы фирменного стиля школы № 4

Проведенное исследование позволило установить, что в результате модернизации образовательная среда школы начала выполнять не только организационную, но и воспитательную функцию. Пространство стало способствовать формированию школьной идентичности, развитию коммуникативной активности и социальной вовлеченности обучающихся. Предметно-пространственная среда превратилась в активный инструмент воспитательного воздействия, поддерживающий ценности образовательной организации и способствующий гармоничному развитию личности школьников.

Разработанная концепция модернизации образовательной среды продемонстрировала эффективность человекоцентричного подхода в проектировании

школьного пространства. Использование функционального зонирования, гибких пространств, современной навигации, эргономических решений и визуальной идентичности позволило усилить воспитательный потенциал образовательной среды и создать условия для более комфортного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Важным результатом исследования стало выявление влияния образовательного пространства на мотивацию к обучению. Гибкие пространства, трансформируемые зоны, возможность выбора форм взаимодействия и наличие современных функциональных решений способствуют повышению познавательной активности обучающихся [1; 2]. Пространство начинает стимулировать не только учебную деятельность, но и развитие творческого мышления, проектной активности и самостоятельности школьников.

Подводя итог, отметим, что разработанный проект реновации образовательных пространств МБОУ-СОШ № 4 станицы Полтавской не является исключительно декоративным обновлением. Он направлен на формирование воспитательной среды, поддерживающей традиции школы, отражающей её историческую миссию и одновременно отвечающей вызовам современного образования. Особая атмосфера, созданная в обновлённом пространстве школы, воплотит ценности лидерства и окажет поддержку каждому ученику в его стремлении стать юнармейцем.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при разработке и модернизации образовательных пространств в общеобразовательных организациях. Представленные подходы могут быть применены при реализации программ капитального ремонта школ, формировании воспитательной среды образовательных организаций, а также в рамках федеральных проектов, направленных на обновление школьной инфраструктуры.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением влияния предметно-пространственной среды на различные аспекты личностного развития обучающихся, разработкой методик оценки воспитательного потенциала образовательных пространств и расширением практики соучаствующего проектирования в системе общего образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байбородова, Л. В. Организация воспитательной среды образовательной организации / Л.В. Байбородова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 196 с. – Текст : непосредственный.
2. Иванова, Е. В. Новая среда: как менять образовательное пространство школ и детских садов / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, Е. М. Барсукова. – М. : Альпина ПРО, 2022. – 188 с. – Текст : непосредственный.
3. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – М.; Н. Новгород : Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. – 157 с. – Текст : непосредственный.
4. Новикова, Л. И. Педагогика воспитательного пространства / Л. И. Новикова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 248 с. – Текст : непосредственный.

5. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков. – Текст : непосредственный // Новые ценности образования. – 1997. – № 7. – С. 177–184.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (дата обращения : 18.05.2026) – Текст : электронный.
7. Проект «Школа мечты» [сайт Общественной палаты Российской Федерации] – URL: <https://xn--80aknegj6a2bc2b.xn--p1ai/> (дата обращения : 18.05.2026) – Текст : электронный.

REFERENCES

1. Baiborodova L. V. *Organizaciya vospitatel'noj sredy obrazovatel'noj organizacii* [Organization of the Educational Environment in an Educational Institution]. Yaroslavl, RIO YaGPU, 2021. 196 p. (In Russian).
2. Ivanova E. V. *Novaya sreda: kak menyat' obrazovatel'noe prostranstvo shkol i detskih sadov* [New Environment: How to Transform Educational Spaces in Schools and Kindergartens]. M., Alpina PRO, 2022. 188 p. (In Russian).
3. Manuylov Yu. S. *Sredovoj podhod v vospitanii* [Environmental Approach in Education]. M.; Nizhny Novgorod, Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 2002. 157 p. (In Russian).
4. Novikova L. I. *Pedagogika vospitatel'nogo prostranstva* [Pedagogy of Educational Space]. M., Pedagogical Society of Russia, 1998. 248 p. (In Russian).
5. Slobodchikov V. I. Educational Environment: Realization of Educational Goals in the Space of Culture. *Novye cennosti obrazovaniya = New Values of Education*, 1997, no. 7, pp. 177–184. (In Russian).
6. Federal State Educational Standard of Basic General Education: approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/ (In Russian).
7. "Shkola mechty" sajt Obshchestvennoj palaty Rossijskoj Federacii ["Dream School Project" site Civic Chamber of the Russian Federation. URL: <https://xn--80aknegj6a2bc2b.xn--p1ai/> (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Дикой, А. А. Воспитательный потенциал предметно-пространственной среды современной школы / А. А. Дикой, И. В. Дикая, К. В. Эпоева – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 45–55.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Dikoy A. A., Dikaya I. V., Epoeva K. V. Educational Potential of the Subject-Spatial Environment of a Modern School / A. A. Dikoy, I. V. Dikaya, K. V. Epoeva // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 45–55. (In Russian).

УДК 371.72

ФИЗКУЛЬТУРНЫЕ ПАУЗЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ И ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Н.В. Зеленко, А.А. Аракелян

PHYSICAL EDUCATION BREAKS AS A MEANS OF INCREASING THE EDUCATIONAL AND LABOR ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN

N.V. Zelenko, A.A. Arakelyan

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема повышения учебной и трудовой активности школьников в процессе учебной деятельности. Актуальность исследования обусловлена ростом интенсификации образовательного процесса и выраженным дефицитом двигательной активности учащихся, что ведет к преждевременному утомлению и снижению качества усвоения материала. В работе обоснована актуальность применения физкультурных пауз, дано их теоретическое обоснование, показана динамика умственной активности, раскрыт физиологический механизм воздействия физкультурных пауз на организм. Определен комплекс упражнений, обеспечивающих физкультурную паузу и система диагностики учебной и трудовой активности. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, сформулированы выводы.

Abstract. This article discusses the problem of increasing the educational and labor activity of schoolchildren in the process of educational activity. The relevance of the study is due to the growth of the intensification of the educational process and the pronounced deficit of motor activity of students, which leads to premature fatigue and a decrease in the quality of mastering the material. The work substantiates the relevance of the use of physical training pauses, gives their theoretical justification, shows the dynamics of mental activity, reveals the physiological mechanism of the impact of physical training pauses on the body. A set of exercises that provide a physical education pause and a system for diagnosing educational and labor activity are proposed. The results of experimental work are presented, conclusions are formulated.

Ключевые слова: физкультурные паузы, учебная и трудовая активность, гиподинамия, утомление, образовательный процесс.

Keywords: physical training breaks, educational and labor activity, physical inactivity, fatigue, educational process.

Современная система общего образования характеризуется высоким уровнем интеллектуальных нагрузок, использованием цифровых технологий и длительным пребыванием учащихся в статичном положении. Согласно данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, более 70 % школьников страдают от гиподинамии, что негативно сказывается на функциональном состоянии центральной нервной системы и опорно-двигательного аппарата.

Утомление, возникающее в процессе учебной деятельности, является естественной реакцией организма, однако его накопление (переутомление) ведет к резкому снижению эффективности учебного труда, снижению интереса к обучению и развитию хронических заболеваний. Физкультурные паузы (малые формы активного отдыха) выступают в качестве эффективного инструмента коррекции данного состояния.

В процессе исследования мы планировали получить фактологический материал о влиянии физкультурных пауз на учебную и трудовую активность школьников. Мы предполагали, что в условиях увеличения учебной нагрузки и длительного сидячего положения, физкультурные паузы могут способствовать улучшению концентрации внимания и снижению утомляемости. Для выявления достоверности данного предположения мы сочли целесообразным проанализировать теоретические аспекты работоспособности и факторы, влияющие на неё; исследовать психофизиологические и педагогические возможности физкультурных пауз; провести экспериментальное исследование их эффективности в учебном процессе.

Исследование показало, что теоретический базис применения физкультурных пауз строится на междисциплинарном подходе, объединяющем нейрофизиологические механизмы регуляции деятельности и психолого-педагогические концепции сохранения работоспособности.

Физиологический механизм воздействия физкультурных пауз на умственную и трудовую активность основывается на учении И.М. Сеченова об «активном отдыхе». Исследованиями было доказано, что восстановление работоспособности утомленных нервных центров происходит значительно быстрее не при полном покое, а при вовлечении в деятельность других мышечных групп или нервных центров [4].

Динамика умственной активности подчиняется определенным закономерностям. С точки зрения нейрофизиологии, при длительной умственной нагрузке в коре головного мозга формируется очаг застойного возбуждения. Согласно исследованиям П. Денисона, Г. Дэнисон, А.А. Ухтомского [1; 6] кратковременная физическая активность создает новый, конкурирующий очаг возбуждения в двигательных центрах. Это способствует развитию процессов торможения в центрах, ответственных за интеллектуальную деятельность, что дает им возможность «перезагрузиться» и восстановить энергетический ресурс.

Учебная деятельность школьника подчинена определенным биоритмам и фазам работоспособности:

1. Фаза вхождения: адаптация организма к нагрузке.
2. Фаза высокой продуктивности: период максимальной эффективности.
3. Фаза снижения работоспособности (компенсированного и некомпенсированного утомления): здесь нарастает количество ошибок, снижается концентрация внимания.

Переключение деятельности с интеллектуальной на физическую способствует более быстрому восстановлению работоспособности нервных центров. Кратковременные физические нагрузки вызывают:

1. Улучшение мозгового кровообращения.
2. Снятие мышечного напряжения (особенно в области шеи, спины и кистей рук).
3. Насыщение крови кислородом.
4. Повышение эмоционального тонуса.

Физкультурная пауза теоретически обоснована как инструмент, внедряемый в момент перехода от второй фазы к третьей. Она позволяет отодвинуть порог декомпенсированного утомления, поддерживая кривую работоспособности на стабильно высоком уровне [5; 7].

Гемодинамический и метаболический факторы

Длительное пребывание за партой (статическая нагрузка) провоцирует гиподинамический стресс и снижение притока обогащенной кислородом крови к головному мозгу, а также лимфостаз и венозный застой (особенно в нижних конечностях и органах малого таза).

Физические упражнения во время физкультурных пауз выполняют роль «мышечного насоса». Усиление кровотока способствует вымыванию продуктов метаболизма (молочной кислоты, углекислого газа) из тканей и насыщению нейронов глюкозой и кислородом. Это не только улучшает когнитивные функции (память, мышление), но и предотвращает развитие гипоксии мозга. [5; 7].

Психолого-педагогический аспект: Снятие монотонности

Учебный и монотонный трудовой процесс часто сопровождается состоянием «психического пресыщения». Теоретические исследования в области педагогической психологии указывают на то, что физкультурные паузы выполняют роль переключателя внимания. Смена модальности восприятия (с визуально-аудиальной на кинестетическую) снимает эмоциональное напряжение, снижает уровень школьной тревожности и повышает мотивацию к дальнейшему обучению [4].

Кинезиологическая коррекция

Современные физкультурные паузы базируются также на принципах образовательной кинезиологии [1]. Кинезиология – наука о развитии головного мозга через движение, которая существует довольно давно. Единство мозга складывается из деятельности двух его полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело, межполушарные связи). Развитие межполушарного взаимодействия является основой развития интеллекта. Межполушарное взаимодействие возможно развивать при помощи комплекса специальных кинезиологических упражнений.

Образовательная кинезиология является широким направлением в сфере образования. Она опирается на нейрофизиологию, анатомию, психологию и педагогику. Это современное направление в сфере знаний о человеке,

согласно которому специальные физические упражнения способствуют улучшению работы мозга и психических процессов (внимания, памяти, обучения).

Упражнения, направленные на координацию движений, пересечение срединной линии тела (дихотомические упражнения), активизируют межполушарное взаимодействие. Это критически важно для интеграции логического (левополушарного) и образного (правополушарного) мышления при решении сложных учебных задач.

Кинезиологические упражнения – это не лечение, это – корректировка психоэмоционального состояния, через движения.

Профилактика профессиональных деформаций школьного труда

С позиции эргономики, школьное обучение – это труд, сопряженный с локальными мышечными нагрузками на:

- цилиарную мышцу глаза (зрительное утомление);
- мышцы-разгибатели спины (поддержание позы);
- мелкие мышцы кисти (письмо, работа на клавиатуре).

Теоретическая концепция физкультурных пауз предполагает избирательное воздействие на эти «мишени» утомления, что служит профилактикой сколиоза, миопии и туннельного синдрома.

Для школьников среднего звена физкультурные паузы особенно важны в периоды «кризиса внимания», который обычно наступает на 15–20 минуте урока и во второй половине учебного дня.

С целью выявления влияния разработанных физкультурных пауз на учебную и трудовую активность школьников, нами была проведена экспериментальная работа, в которой приняли участие 50 учащихся 6-х классов МАОУ СОШ № 9 г. Армавира.

Определяя содержание физкультурных пауз, мы исходили из понимания, что эффективность физкультурных пауз напрямую зависит от их структуры. Оптимальный комплекс должен состоять из 3–4 упражнений:

1. *Организирующее* упражнение – на дыхание и выпрямление позвоночника.
2. *Активизирующие упражнения* – динамические движения конечностями для разгона лимфы и крови.
3. *Релаксационное упражнение* – снятие напряжения с глазных мышц и мелкой моторики.

Важным аспектом физкультурных пауз является эмоциональный фон – использование музыкального сопровождения или игровых элементов усиливает восстановительный эффект.

Для оценки влияния физкультурных пауз на повышение учебной и трудовой активности школьников в эксперименте применялись:

1. Корректирующая проба (тест Бурдона) – для оценки устойчивости и концентрации внимания [2].
2. Хронометрирование – замер времени выполнения учебных заданий.

3. Педагогическое наблюдение – фиксация признаков утомления (отвлекаемость, нарушение осанки, двигательное беспокойство).

4. Тест Шульте – для оценки скоростных характеристик зрительно-пространственного восприятия и способности концентрироваться на задаче. Суть теста состоит в последовательном назывании чисел, расположенных хаотично на карточке размером А4. Участники называли цифры подряд, начиная с единицы, заканчивая числом двадцать пять. Зафиксированное время позволяет оценить устойчивость и объем оперативной памяти [3].

5. Шкала Лайкерта – для самооценки детьми своей готовности к выполнению учебных обязанностей, уровня напряжения и общего настроения. Данная шкала включает утверждения типа: «Я легко концентрируюсь на учёбе», «У меня часто болит голова после школьных занятий», «Я чувствую себя отдохнувшим после занятий». Каждый пункт имеет градации от полного согласия до абсолютного несогласия, что позволяет определить личностные характеристики ученика [8].

В экспериментальной группе на протяжении 4 недель в середине 2-го, 3-го и 4-го уроков проводились физкультурные паузы длительностью 4 минуты. Комплекс включал упражнения на потягивание, вращение плечевого пояса, упражнения для глаз и кратковременные изометрические напряжения мышц ног. В контрольной группе уроки проводились в традиционном формате без организованных пауз.

В соответствии с тестом Бурдона, где учащимся предлагалось вычеркивать определенные знаки в бланке в течение 5 минут в начале и в конце учебного дня. До эксперимента в обеих группах средний показатель составлял 8–9 ошибок. Анализ результатов эксперимента показал, что после завершения эксперимента в контрольной группе ничего не изменилось.

В экспериментальной группе этот показатель составил 6 ошибок, что свидетельствует о более высоком уровне сохранения концентрации внимания благодаря двигательной активности.

Фиксация признаков утомления, проводившаяся на последних уроках учебного дня – частая смена позы, отвлечение на посторонние дела, жалобы на усталость, снижение темпа работы – в ходе педагогического наблюдения выявила, что в экспериментальной группе благодаря переключению видов деятельности учащиеся сохраняли ее состояние до конца урока, в то время как в КГ к 30-й минуте наблюдалось «двигательное затормаживание» или, напротив, повышенная суетливость у 60 % школьников.

Также был проведен замер эффективности выполнения трудовых заданий на уроках технологии. Учащиеся экспериментальной группы завершали практические работы в среднем на 10-12 % быстрее, при этом качество изделий (точность сборки, чистота обработки) было выше. Это объясняется снятием локального мышечного утомления в кистях рук и улучшением координации движений после физкультминутки.

В соответствии с тестом Шульте, направленным на определение скорости ориентации и объема внимания, учащиеся должны были последовательно найти числа от 1 до 25 в таблицах.

В контрольной группе время выполнения теста в конце дня увеличилось с 42 до 51 секунды (замедление из-за утомления). В экспериментальной группе результаты (среднее время выполнения, сек) оказались лучше, время выполнения задания осталось стабильным – 41 секунда в начале дня и 43 секунды в конце. Это подтверждает, что физкультурные паузы препятствуют развитию охранительного торможения в коре головного мозга.

Положительное влияние физкультурных пауз подтверждено и *оценкой субъективного состояния по шкале Лайкерта*. Здесь ученикам предлагалось оценить уровень своего самочувствия и готовности к работе по 5-балльной шкале (от 1 – «сильно устал» до 5 – «полон сил»). Результаты следующие: средний балл в контрольной группе составил 2.8 балла (состояние умеренной усталости), в экспериментальной группе – 4.2 балла. Школьники отмечали, что краткие упражнения помогают «перезагрузиться» и уменьшают чувство тяжести в спине и глазах.

Проведенное исследование подтвердило эффективность разработанных нами физкультурных пауз и повышение учебной и трудовой деятельности школьников.

Подводя итоги, можно сделать вывод, о том, что регулярное внедрение малых форм физической активности в учебный процесс позволяет:

- минимизировать негативные последствия гиподинамии;
- поддерживать высокий уровень концентрации внимания на протяжении всего учебного дня;
- повысить качество выполнения трудовых и интеллектуальных задач.

Как показало исследование, даже кратковременное прерывание учебного процесса на физическую активность не «крадет» время от урока, а, напротив, компенсирует его за счет повышения скорости работы учащихся в последующие 15–20 минут. Внедрение пауз способствует более здоровому и продуктивному школьному режиму, что в долгосрочной перспективе приводит к улучшению академических результатов и общего благополучия учащихся.

В то же время, их системное внедрение требует концептуального обоснования комплекса упражнений для различных категорий обучающихся и постоянного мониторинга результатов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деннисон, П. Программа «Гимнастика мозга» / П. Деннисон, Г. Деннисон ; перевод С. М. Масгутовой. – М., 1997. – Текст: электронный. – URL: <https://drive.google.com/file/d/1iNyabaAxGhw6hcMd27ebELh7Z5OPxTtD/view>. (дата обращения : 12.05.2026)

2. Центр дополнительного образования «Дом детского творчества» : [сайт] Коррекционная проба (тест Бурдона) – URL: https://ddt-msh.edu.yar.ru/23_vnimanie_korrektornaya_proba_burdon.pdf – (дата обращения : 12.05.2026) – Текст : электронный.
3. Алтайский краевой центр психолого-педагогической и медико-социальной помощи : [сайт] Методика «Таблицы Шульте» – URL: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/2e7/krjcfbjyc0ek8u3gjdvd18auw6wszpt/1.-Vnimanie_Tablitsy-SHulte.pdf (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.
4. Сеченов, И. М. Физиология нервных центров / И. М. Сеченов. – М. : Издательство АМН СССР, 1952 (переиздание). – 236 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/232742/text.pdf> (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.
5. Сухарев, А. Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / А. Г. Сухарев. – М. : Знание, 1976. – 62 с. – Текст: непосредственный.
6. Ухтомский, А. А. Доминанта. Статьи разных лет / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с. – URL: https://www.academia.edu/30814546/Ухтомский_А_А_Доминанта_Статьи_разных_лет_1887. (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.
7. Хафизова, А. Ф. Влияние физической активности на когнитивные способности студентов / А. Ф. Хафизова, Г. А. Шейко – Текст: непосредственный // Теория и практика современной науки. – 2025. – №1 (115). – С 160–163.
8. Тестограф : [сайт] Шкала Лайкерта: тонкости использования и анализа данных – URL: <https://www.testograf.ru/ru/blog/likert-scale>. (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.

REFERENCES

1. Dennison, P., Dennison G. *Programma «Gimnastika mozga»* [The Brain Gymnastics Program]. М., 1977. (In Russian).
2. *Centr dopolnitel'nogo obrazovaniya «Dom detskogo tvorchestva»* : [sajt] *Korrektornaya proba (test Burдона)* [Center for Continuing Education "House of Children's Creativity": [site]The Burdon test (correction test)]. URL: https://ddt-msh.edu.yar.ru/23_vnimanie_korrektornaya_proba_burdon.pdf (In Russian).
3. *Altajskij kraevoj centr psihologo-pedagogicheskoy i mediko-social'noj pomoshchi* : [sajt] *Metodika «Tablicy Shul'te»* [Altai Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical, and Social Assistance: [site] Methodology "Schulte Tables"]. URL: https://ppms22.ru/upload/medialibrary/2e7/krjcfbjyc0ek8u3gjdvd18auw6wszpt/1.-Vnimanie_Tablitsy-SHulte.pdf (In Russian).
4. Sechenov I. M. *Fiziologiya nervny'x centrov* [Physiology of the Nervous Centers]. М., Publishing House of the USSR Academy of Medical Sciences, 1952 (reprint), 236 p. (In Russian).
5. Suxarev A. G. *Dvigatel'naya aktivnost' i zdorov'e podrastayushhego pokoleniya* [Physical activity and health of the younger generation]. М., Knowledge, 1976. 62 p. (In Russian).
6. Uxtomskij A. A. *Dominanta. Stat'i razny'x let* [Dominant. Articles from Different Years]. St. Petersburg : Peter, 2002. 448 p. (In Russian).
7. Khafizova A. F., Shejko G. A. The Influence of Physical Activity on the Cognitive Abilities of Students. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki = Theory and Practice of Modern Science*, 2025, no. 1 (115), pp. 160–163. (In Russian).

8. *Testograf : [sait] Shkala Lajkerta: tonkosti ispol`zovaniya i analiza dannyh* [Testograf : [site] Likert Scale: Subtleties of Use and Data Analysis]. URL: <https://www.testograf.ru/ru/blog/likert-scale>. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Зеленко, Н. В. Физкультурные паузы как средство повышения учебной и трудовой активности школьников / Н. В. Зеленко, А. А. Аракелян – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 56–63.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Zelenko N. V., Arakelyan A. A. Physical education breaks as a means of increasing the educational and labor activity of school-children / N. V. Zelenko, A. A. Arakelyan // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 56–63. (In Russian).

УДК 377

**ФЕНОМЕН НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Н.В. Зеленко, А.Р. Галустов, Р.А. Галустов, М.В. Данилова

**THE PHENOMENON OF MENTORING AS A STRATEGIC RESOURCE
FOR THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS**

N.V. Zelenko, A.R. Galustov, R.A. Galustov, M.V. Danilova

Аннотация. В статье обоснована актуальность поиска новых эффективных форм и методов реализации наставничества, обеспечивающих не только передачу знаний и навыков от опытных специалистов к молодым коллегам, но и формирование личностных качеств, развитие профессиональной идентичности педагогов. Представлен анализ научной литературы, раскрывающий этапы развития наставничества, различные подходы к его трактовке, организационные формы реализации. Предложена целостная система развития системы наставничества в условиях СПО, включающая методологические основания, принципы организации, мотивационные ресурсы, формы организации, содержание взаимодействия наставников и наставляемых, условия эффективности. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, сформулированы выводы.

Abstract. The article substantiates the relevance of the search for new effective forms and methods of mentoring implementation, which ensure not only the transfer of knowledge and skills from experienced specialists to young colleagues, but also the formation of personal qualities, the development of professional identity of teachers mentoring in the conditions of secondary vocational education, including methodological foundations, principles of organization, motivational resources, forms of organization, the content of interaction between mentors and mentors, conditions for effectiveness. The results of experimental work are presented, and conclusions are formulated.

Ключевые слова: наставничество, история развития, формы организации, содержание наставнической деятельности, личностно-профессиональное развитие, СПО.

Keywords: mentoring, history of development, forms of organization, content of mentoring activities, personal and professional development, secondary vocational education.

В современном мире стремительное развитие технологий предъявляет повышенные требования ко всем специалистам рынка труда. От них требуется умение эффективно работать в быстро меняющейся среде и адаптироваться к новым социально-экономическим условиям. Эти вызовы напрямую влияют на систему среднего профессионального образования, которая готовит такие кадры.

Привлечение молодых специалистов способствует сохранению конкурентоспособности на рынке образовательных услуг, обеспечивает выполнение государственного задания, позволяет максимально эффективно использовать ресурсы организации, включая системное обновление кадрового состава. В то же время, молодые преподаватели, недавно приступившие к работе в системе среднего профессионального образования, зачастую сталкиваются с трудностями в ведении учебно-методической документации, организации образовательного и воспитательного процессов. Недостаточный уровень личностно-профессионального развития влечет за собой неудовлетворенность профессиональной деятельностью и способствует текучести кадров.

Стратегическим ресурсом личностно-профессионального развития педагогических кадров системы среднего профессионального образования выступает наставничество, направленное не только на передачу знаний и навыков от опытных специалистов к молодым коллегам, но и формирование их личностных качеств, развитие профессиональной идентичности.

Анализ научной литературы свидетельствует, что наставничество имеет богатую историю, различные формы наставничества нашли распространение, как в России, так и за рубежом.

В России одним из первых, кто определил особое значение наставничества в подготовке учительских кадров, был основоположник русской педагогики К.Д. Ушинский. Он уделял большое внимание личностным качествам учителей. «Воспитание любви к познанию и всему тому, что способствует формированию личности», Ушинский считал первостепенной задачей педагога [9].

Рассматривая этапы развития наставничества, А.И. Перина пришла к выводу, что в России основоположником наставнической деятельности можно считать Дмитрия Константиновича Советкина, он в 1860 году вместе с группой инженеров-механиков создал систему обучения ручному труду, которая строилась на анализе знаний, умений и навыков обучающихся и передаче накопленного опыта. Данный подход получил высокую оценку зарубежных коллег и в дальнейшем лег в основу теоретических положений и практических рекомендаций [6].

Большой вклад в развитие наставничества в процессе разработки дидактических основ производственной педагогики внес С.Я. Батышев. Наставничество он понимал как целенаправленное воздействие на развитие мировоззрения молодых рабочих, воспитание у них интереса к профессии, формирование активной жизненной позиции. Рассматривая обучение рабочих в бригаде, он рекомендовал организацию подготовки осуществлять под руководством опытных наставников; для успешной адаптации на рабочем месте использовать экскурсии по предприятию; оборудовать рабочие места специальными инструкциями к работе; разрабатывать для каждого рабочего индивидуальные программы адаптации [7].

Роль наставничества в системе непрерывной подготовки педагогических кадров отмечена в научных работах Ю. Андерсона, С.Г. Вершловского, М.В. Зембицкой, Е.В. Игнатьевой, Е.Ю. Илатдиновой, Н.М. Полетаевой, Ю.В. Рябковой, В.А. Сластенина, И.Ф. Фильченковой, С.В. Фроловой, А. Шеннона и др.

Практически все ученые рассматривают наставничество как сопровождение молодого педагога с опорой на естественное развитие человека в образовательной среде, которое носит «управленческий, непосредственный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса» [10, с. 49].

Стремительные изменения в системе среднего профессионального образования (СПО), трансформация организационных процессов и образовательной среды обуславливают необходимость строить перспективные планы с ориентацией на обновление педагогического состава; развитие «мотивации личности в сферах профессионального образования и самосовершенствования, совершенствование творческого потенциала педагогов, укрепление желания искать новые подходы, развитие профессионализма, расширение культурных горизонтов учителя, обновление методической базы, формирование умения объективно анализировать свою деятельность» [4, с. 83].

Анализ научной литературы [1; 2; 3; 5; 8] позволяет говорить, что в учреждениях СПО накоплен положительный опыт наставнической деятельности. Во многих техникумах и колледжах получило широкое распространение наставническое взаимодействие в составе наставнической пары или группы. Формы и вариации ролевых моделей внутри каждого вида наставничества обычно планируются в зависимости от потребностей самого наставляемого, особенностей образовательной организации и ресурсов наставника.

В то же время во многих учреждениях СПО по-прежнему имеет место текучесть кадров молодых педагогов, что обуславливает необходимость поиска новых более эффективных форм наставнической деятельности, обеспечивающих адаптацию и закрепление молодых преподавателей.

В процессе исследования нами были выявлены методологические основания наставнической деятельности, базирующиеся на положениях личностно-ориентированного, компетентностного и системно-деятельностного подходов; предложены принципы организации наставничества в условиях СПО (стратегического партнерства, добровольности и свободы выбора форм взаимодействия, активного участия в проектировании персонализированной траектории личностно-профессионального развития, поэтапности личностно-профессионального развития); определены мотивационные ресурсы и формы организации наставнической деятельности; разработано содержание взаимодействия наставников и наставляемых; определены критерии и показатели эффективности.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление условий эффективности предложенных форм и методов организации наставничества в системе непрерывной подготовки педагогических кадров среднего профессионального образования, проходила на базе государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж».

В последние годы нем сложился сильный педагогический коллектив, значительная часть педагогов – 48 чел. (58,4 %) имеет достаточно большой опыт работы, демонстрирует первый и высший уровень квалификации, достаточно высокие показатели личностно-профессионального развития.

Проведенный анализ проблемных точек личностно-профессионального развития педагогов (низкая профессиональная самоидентификация, слабая мотивация к саморазвитию и, как следствие, текучесть кадров) позволил выявить затруднения, имеющие место в работе молодых педагогов (недостаточное знание нормативно-правовой документации (45 %), отсутствие опыта использования учебно-методических материалов (34 %), сложности при разработке рабочих программ с учетом требований системы среднего профессионального образования и профильной направленности (31 %), проблемы с выбором и применением эффективных методов организации учебного процесса (32 %)), и предложить основные критерии выбора контингента потенциальных наставников (наличие стажа педагогической деятельности в системе среднего профессионального образования, квалификационной категории, профессиональных достижений, мотивации к наставнической деятельности и взаимообогащающему профессиональному сотрудничеству с молодыми специалистами) и средства мотивации личностно-профессионального развития (ориентация на приобретение социального статуса, успехи наставников, достижение аккредитационных показателей).

Мониторинг состояния личностно-профессионального развития молодых педагогов, проведенный на констатирующем этапе эксперимента в соответствии с предложенным инструментарием, показал, что среди наставников преобладают преподаватели с высоким уровнем мотивации к личностно-профессиональному развитию – 22 чел. (71 %), и 9 чел. (29 %) демонстрируют средний уровень. У наставляемых на высоком уровне мотивации находились 2 чел. (9,1 %) молодых специалистов, на среднем – 9 чел. (40,9 %), а преобладающее большинство наставляемых (50 %) имело низкий уровень (профессиональная самоидентификация).

В процессе исследования была обоснована и актуализирована наставническая деятельность педагогов, которая включала в себя:

- целенаправленное взаимодействие наставников и наставляемых в процессе достижения целей профессиональной деятельности;
- взаимопосещение учебных занятий наставника и наставляемого с последующим анализом;
- совместное планирование (разработку) и проведение учебных занятий;

- обсуждение, анализ и самоанализ педагогической деятельности;
- подготовку к участию в конкурсах профессионального мастерства, методических семинарах и мастер-классах и др.

Организация наставнической деятельности была ориентирована на:

- эффективность адаптации в профессиональной среде молодых специалистов;
- повышение качества образования благодаря развитию личностно-профессиональных компетенций педагогов и эффективному использованию современных методов и технологий обучения;
- активное взаимодействие с коллегами по обмену знаниями, опытом и лучшими практиками;
- формирование положительного практического опыта;
- вовлеченность в инновационные процессы.

Развивающая деятельность основывалась на:

- развитии личностного потенциала и непрерывном самообразовании, что предполагало знакомство с новейшими литературными источниками, методиками и передовыми тенденциями в образовании;
- активизации научно-исследовательской работы, включающей участие в проектах, разработку и публикацию статей, подготовку докладов, а также организацию научных семинаров и конференций;
- раскрытии творческого потенциала через активное участие в разнообразных профессиональных конкурсах, олимпиадах, выставках и мастер-классах;
- повышении квалификации, которое актуализировало регулярное обучение на курсах повышения квалификации, участие в тренингах и вебинарах, а также освоение программ дополнительного профессионального образования.

Наряду с традиционными, широко использовались инновационные виды и формы наставничества:

- *партнёрское и реверсивное наставничество* способствуют укреплению взаимосвязей внутри коллектива и ускоряют адаптацию молодых специалистов;
- *командное наставничество* обеспечивает комплексную поддержку и помощь Наставнического сообщества;
- *информационное (виртуальное) наставничество* дает незамедлительный доступ к информации для разрешения профессиональных затруднений;
- *флэш-наставничество (моментальное)*, в свою очередь, стратегически значимый элемент, необходимый для устранения затруднений в экстренных ситуациях, обусловленных профессиональной деятельностью;
- *сетевое наставничество* позволяет оперативно получать консультации через чат.

Неотъемлемой частью содержания наставнической деятельности являются разработка и внедрение плана совместной деятельности наставника

и наставляемого, определяющего траекторию личностно-профессионального саморазвития молодого педагога и ключевые вехи продвижения в профессии.

В процессе экспериментальной работы нами были предложены и апробированы условия эффективности наставничества, включающие:

- создание в педагогическом коллективе Наставнического сообщества, обеспечивающего партнерское взаимодействие наставников и наставляемого(ых), развитие деловых отношений, выстроенных на взаимном доверии и сотрудничестве;
- развитие инновационных видов и форм наставничества, позволяющих оперативно обмениваться опытом и осваивать новые технологии;
- совместное целеполагание наставником и наставляемым персонализированной траектории личностно-профессионального развития, основанной на личностной заинтересованности, требованиях к профессиональной компетентности и аттестационных показателях на квалификационную категорию;
- открытость деятельности наставников и наставляемых, периодическая оценка эффективности наставнической деятельности педагогическим коллективом;
- учебно-методическое обеспечение личностно-профессионального развития педагогов СПО в условиях наставничества (доступность учебных, учебно-методических, информационно-методических ресурсов).

Мониторинг результатов опытно-экспериментальной работы позволяет говорить том, что предложенные содержание, формы и методы наставничества, позволили не только сократить текучесть кадров, но и повысить уровень профессионального мастерства педагогов.

Характерно, что положительные изменения прошли как в группах наставляемых, так и наставников. За период эксперимента из 22 молодых педагогов аттестацию на первую категорию прошли 18 человек (81,8 %), на высшую категорию аттестованы 2 молодых педагога – 9,1 %.

Из 31 педагога-наставника повысили квалификацию на высшую квалификационную категорию (аттестовалось) 10 человек (32,3 %), что демонстрирует положительную динамику развития всего педагогического коллектива.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баканова, И. Г. Наставничество как важный элемент системы среднего профессионального образования / И. Г. Баканова. – Текст : непосредственный // Наука и образование транспорту. – 2023. – № 2. – С. 266–269.
2. Григорьева, А. В. Наставничество как элемент качественной подготовки квалифицированных кадров в учреждении среднего профессионального образования / А. В. Григорьева, Е. Ф. Черняк. – Текст: непосредственный // Ученые записки (Алтайская государственная академия культуры и искусств). – 2021. – № 3 (29). – С. 60–66.

3. Зарипова, В. Е. Значение наставничества в работе с молодыми специалистами в высшем и среднем профессиональном образовании и в других сферах / В. Е. Зарипова, А. А. Бариева. – Текст: непосредственный // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра: Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 23 мая 2023 года. – Казань: Редакционно-издательский центр "Школа", 2023. – С. 201–203.

4. Капустина, И. А. Методические объединения преподавателей СПО как конструктивная форма наставничества / И. А. Капустина, И. А. Гавришук, Я. Ю. Юсупова. – Текст: непосредственный // Современные проблемы и перспективы развития науки и образования: Сборник научных тезисов и статей по материалам всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Орехово-Зуево, 27 октября 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023. – С. 81–86.

5. Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования: Сборник материалов из опыта работы Краевой инновационной площадки / О. В. Решетняк, Р. А. Гардымова, Г. И. Дорофеева, Н. А. Меденец. – Краснодар, 2022. – 147 с. – URL: <https://www.kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/otchet%20po%20rabote%20kip%202022.pdf> (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.

6. Перица, А. И. Наставничество: вчера, сегодня, завтра / А. И. Перица. – Текст: непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2019. – № 4. – С. 218–226.

7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под редакцией С. Я. Батышева. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904с. – С. 881. – Текст : непосредственный.

8. Управленческий проект «Корпоративное наставничество как ресурс совершенствования профессиональных компетенций начинающих педагогов в контексте трендов развития среднего профессионального образования» [сайт] – URL: https://kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/Proekt_Nastavnik_10.pdf (дата обращения : 12.05.2026) – Текст: электронный.

9. Ушинский, К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой / ответственный редактор О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с. – Текст: непосредственный.

10. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева. – Текст: непосредственный // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 4. – С. 46–49.

REFERENCES

1. Bakanova I. G. Mentoring as an Important Element of the Secondary Vocational Education System. *Nauka i obrazovanie transportu = Science and Education for Transport*, 2023, no. 2, pp. 266–269. (In Russian).

2. Grigor'eva A. V. Mentoring as an Element of High-Quality Training of Qualified Personnel in a Secondary Vocational Education Institution. *Uchenye zapiski (Altajskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv) = Scientific Notes (Altai State Academy of Culture and Arts)*, 2021, no. 3 (29), pp. 60–66. (In Russian).

3. Zaripova V. E. The Importance of Mentoring in Working with Young Specialists in Higher and Secondary Vocational Education and in Other Fields. *Vysshee i srednee professional'noe obrazovanie Rossii: vchera, segodnya, zavtra: Materialy 17-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan', 23 maya 2023 goda.* = *Higher and Secondary Vocational Education in Russia: Yesterday, Today, and Tomorrow: Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Conference, Kazan, May 23, 2023.* Kazan : Editorial and Publishing Center "Shkola", 2023, pp. 201–203. (In Russian).

4. Kapustina I. A. Methodological Associations of Secondary Vocational Education Teachers as a Constructive Form of Mentoring. *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: Sbornik nauchnyh tezisev i statej po materialam vserossijskoj nauchno-prakticheskoy ochno-zaochnoj konferencii, Orekhovo-Zuevo, 27 oktyabrya 2023 goda* = *Modern Problems and Prospects of Science and Education Development: Collection of Scientific Theses and Articles Based on the Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Orekhovo-Zuevo, October 27, 2023.* Orekhovo-Zuevo : State University of Humanities and Technology, 2023, pp. 81–86. (In Russian).

5. Korporativnoe nastavnichestvo kak resurs sovershenstvovaniya professional'nyh kompetencij nachinayushchih pedagogov v kontekste trendov razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya [Corporate Mentoring as a Resource for Improving the Professional Competencies of Beginning Teachers in the Context of Trends in the Development of Secondary Vocational Education]. *Collection of Materials from the Experience of the Regional Innovation Site.* Krasnodar, 2022, 147 p. URL: <https://www.kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/otchet%20po%20rabote%20kip%202022.pdf> (In Russian).

6. Perina A. I. Mentoring: Yesterday, Today, and Tomorrow. *Sovremennoe obrazovanie : aktual'nye voprosy i innovacii* = *Modern Education : Current Issues and Innovations*, 2019, no. 4, pp. 218–226. (In Russian).

7. Professional'naya pedagogika: Uchebnik dlya studentov, obuchayushchihsya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam [Professional Pedagogy: Textbook for Students Studying in Pedagogical Specialties and Areas.]. M., Professional Education Association, 1999. 904 p. (In Russian).

8. Upravlencheskij projekt «Korporativnoe nastavnichestvo kak resurs sovershenstvovaniya professional'nyh kompetencij nachinayushchih pedagogov v kontekste trendov razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya» [sait] [Management project "Corporate Mentoring as a Resource for Improving the Professional Competencies of Beginning Teachers in the Context of Trends in the Development of Secondary Vocational Education"[sait]]. URL: https://kpc3.ru/content/vneuch/Krayevaia/Projekt_Nastavnik_10.pdf. (In Russian).

9. Ushinskij K. D. *Russkaya shkola* [Russian School]. M., Institute of Russian Civilization, 2015. 688 p. (In Russian).

10. Yakovleva N. O. Accompanying as a Pedagogical Activity. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of the South Ural State University*, 2012, No. 4, pp. 46–49. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Феномен наставничества как стратегический ресурс личностно-профессионального развития педагогов среднего профессионального образования / Н. В. Зеленко, А. Р. Галустов, Р. А. Галустов, М. В. Данилова – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 64–72.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Zelenko N. V., Galustov A. R., Galustov R. A., Danilova M. V. The phenomenon of mentoring as a strategic resource for the personal and professional development of secondary vocational education teachers / N. V. Zelenko, A. R. Galustov, R. A. Galustov, M. V. Danilova // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 64–72. (In Russian).

УДК 378.14

**АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ
КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**

А.И. Котляр

**ANALYSIS OF THE MAIN PROVISIONS OF THE THEORY
OF CONTEXTUAL LEARNING AND THEIR IMPLEMENTATION
IN THE TRAINING OF CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

A.I. Kotlyar

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей контекстного обучения в профессиональной подготовке курсантов образовательных организаций МВД России. Показано, что традиционная система не обеспечивает формирования целостных навыков действий в проблемных ситуациях, что особенно критично при применении огнестрельного оружия. Обосновывается необходимость перехода от пассивных форм занятий к деловым играм и комплексным учениям на старших курсах. Делается вывод о целесообразности адаптации трёхэлементной модели контекстного обучения (академический, квазипрофессиональный и учебно-профессиональный типы деятельности) к специфике ведомственного образования.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the possibilities of contextual learning in the professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is shown that the traditional system does not ensure the formation of holistic action skills in problem situations, which is especially critical when using firearms. The necessity of transitioning from passive forms of classes to business games and complex exercises in senior years is substantiated. The conclusion is made about the feasibility of adapting the three-element model of contextual learning (academic, quasi-professional and educational-professional types of activity) to the specifics of departmental education.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, МВД России, курсанты, оружие

Keywords: contextual learning, professional training, quasi-professional activity, Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets, weapons.

Несмотря на постепенную модернизацию образовательной сферы в нашей стране, учебный процесс в высших учебных заведениях МВД России по-прежнему строится преимущественно на традиционных формах обучения. Растущий некомплект в органах внутренних дел обусловлен не только несоответствием сложности и напряженности фактически выполняемой работы с имеющимися социальными гарантиями, но и тем, что выпускник, приходя на службу, не может связать свои знания с практическими ситуациями,

которые зачастую носят проблемный характер. Ведомственное образование сменило акцент на практико-ориентированный подход [10], но фактически в настоящих условиях этого недостаточно для преодоления современных вызовов, так как существующая система подготовки полицейских не отвечает потребностям государства и общества, не учитывает специфику обучаемого сейчас поколения.

В связи с этим, система профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД России нуждается в качественном изменении, в переходе на ту образовательную парадигму, которая совпадает с реальными условиями текущей ситуации в государстве, учитывает психологические особенности молодого поколения и позволяет создать квалифицированное кадровое звено для обеспечения важных правоохранительных функций государства. По нашему мнению, для этого наиболее оптимально подходит контекстная технология обучения, введенная А.А. Вербицким. В отличие от традиционного образования, контекстная технология позволяет развить не только познавательную деятельность, но и практическую [4, с. 381], уйти от абстрактной информации, применять знания системно, а не в рамках одной учебной дисциплины.

Данный подход предусматривает решение не стандартных задач, а проблемных ситуаций, так как именно это будет ожидать выпускников в реальной практической деятельности, которую можно разрешить, только проявляя активность и инициативность, в том числе, что немаловажно, осуществляя совместную деятельность [1, с. 127]. Как верно отмечал автор данного подхода: «совершенно странно читать, что обучение – это передача знаний, умений, навыков и опыта; ими можно только овладеть посредством собственной активности» [1, с. 11, 16]. В большинстве случаев учебная информация не имеет для обучающегося личностного смысла, она не становится собственным знанием и забывается, как только сдан экзамен. Об усвоенном знании можно судить лишь по компетентному практическому действию и поступку на основе полученной информации [1, с. 16]. Однако для деятельности сотрудника органов внутренних дел недостаточная сформированность знаний приводит к тяжким последствиям, так как работа имеет особую специфику, повышенный риск для жизни и здоровья, как самого сотрудника, так и других граждан и государства в целом.

В статье на конкретном примере анализируются недостатки современной профессиональной подготовки сотрудников полиции и показываются возможности контекстного обучения для её совершенствования. В качестве примера рассматривается подготовка участковых уполномоченных полиции по теме применения огнестрельного оружия в рамках основной профессиональной образовательной программы высшего образования – программы специалитета по специальности 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», направленность образовательной программы – «Административная деятельность полиции» (2022 года набора, реализуемая в Крымском филиале КрУ МВД России).

По определению А.А. Вербицкого, «контекстное образование – это тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности» [1, с. 256]. Предметное содержание при подготовке сотрудников органов внутренних дел можно определить в виде деятельности курсанта, которая проектируется как система учебных проблемных ситуаций, постепенно приближающихся к реальной модели деятельности применительно к нашему примеру – участкового уполномоченного полиции. В свою очередь, социальное содержание приобретает в ходе учебного процесса через формы совместной деятельности курсантов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества [1, с. 150]. Очень важно в работе участкового уполномоченного полиции сформировать социальное содержание, так как его ежедневная непосредственная работа связана с общением с гражданами разных категорий, а также взаимодействием с другими службами и органами.

Сразу после выпуска из образовательной организации МВД России участковый уполномоченный полиции приступает к самостоятельному несению службы на закреплённом административном участке, постоянно имея при себе табельное оружие [7]. То есть, фактически он становится полноценным субъектом правоприменительной деятельности без адаптационного периода и независимо от того, какое количество знаний и навыков применения огнестрельного оружия у него имеется. Следовательно, уже в первый день службы не исключено возникновение обстоятельств, требующих применения оружия. Однако в силу недостаточной сформированности профессиональных компетенций молодой сотрудник может либо применить оружие неправомерно, либо воздержаться от его применения в ситуации, когда оно объективно необходимо. Любой из этих вариантов влечёт тяжёлые последствия, как для самого сотрудника, так и для других лиц. Что еще раз подчеркивает важность профессиональной подготовки сотрудников МВД России в контексте реальной практической деятельности, что также способствует оптимизировать процесс их адаптации уже на этапе обучения [9, с. 46]. Мы согласны с мнением А.Н. Леонтьева: «для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении, в системах, которые они образуют» [5, с. 11].

Судебные решения по применению огнестрельного оружия сотрудниками органов внутренних дел складываются преимущественно не в их пользу. Трудоёмкость процессуального разбирательства по каждому факту применения оружия, а также доминирующая ориентация правоприменительной практики на принцип гуманизма приводят к тому, что даже при наличии законных оснований сотрудник нередко несёт ответственность. Без преувеличения можно сказать, что практически каждый сотрудник органов внутренних дел боится применять огнестрельное оружие [11, с. 110], за что может

поплатиться собственной жизнью. Поэтому при подготовке сотрудников органов внутренних дел так важно добиться образовательной цели, то есть не просто передать теоретическую информацию и отработать навык стрельбы, а сформировать у обучающегося знания по фактическому применению огнестрельного оружия в конкретной проблемной неоднозначной ситуации, которая может возникнуть в реальной служебной деятельности.

Согласно рассматриваемому учению, «контекстное образование включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой» [1, с. 256].

Так, учебная деятельность академического типа реализуется как начальная форма освоения курсантами базовых теоретических знаний. Это может быть осуществлено посредством классических форм занятий в виде лекций и семинаров. Однако в настоящее время такая модель не является достаточно эффективной, так как происходят существенные изменения, как в образовательных потребностях, так и в особенностях самих обучающихся.

Ещё десять лет назад А.А. Вербицкий отмечал особенности современного поколения, которые сегодня проявляются ещё острее. Они не обладают достаточным жизненным опытом, не способны решать даже небольшие проблемы, сосредоточены на краткосрочных целях и не готовы к трудоёмкой работе с высокой ответственностью и стрессом [1, с. 96]. Как следствие, наблюдается повальное увольнение молодых специалистов из органов внутренних дел, а полученные в ходе обучения знания ориентированы преимущественно на сдачу экзаменов, а не на формирование установок к реальной служебной деятельности на благо общества и государства.

В этой связи реализация занятий в рамках академического типа в его классическом виде уже не отвечает вызовам современности. Лекции должны стать более интерактивными и практико-ориентированными, чтобы обучающиеся не воспринимали информацию как очередной модуль для сдачи экзамена, а пропускали её через призму будущей профессиональной деятельности. Семинарские занятия также не могут ограничиваться простой ретрансляцией информации. Для достижения максимальной эффективности необходимо использовать такие методы, которые позволят курсантам включиться в учебный процесс, осознать, для чего им нужны эти знания и как именно они будут применять их в реальной служебной деятельности.

Как указывал А.А. Вербицкий «на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности» [1, с. 146]. Так, при изучении темы, связанной с применением сотрудником полиции огнестрельного оружия, обязательно проведение лекционного занятия, так как самостоятельно разобраться в особенностях данного вопроса достаточно тяжело. Однако лекция должна содержать такие элементы, которые позволят курсанту усвоить теоретическую информацию не в сухом виде, а конкретно применительно к его будущей

деятельности. Например, такую лекцию можно провести с элементами проблемного изложения, пресс-конференции, ссылаясь на правоприменительную практику и активизируя познавательную деятельность курсантов вопросами. В свою очередь, семинар, проведенный, например, в виде дискуссии, позволит курсантам не просто воспроизвести теоретическую информацию, а, обозначив спорные моменты, активировать мыслительные процессы и преобразовать информацию в знания.

После этапа академической деятельности формирование необходимых компетенций продолжается в рамках квазипрофессиональной деятельности, где применяются формы практических занятий, максимально приближенные к реальной служебной деятельности участкового уполномоченного полиции. Стандартное решение типовых задач, как показывает практика, не всегда даёт требуемый образовательный эффект, поскольку обучающиеся быстро адаптируются к шаблонным условиям и воспроизводят заученные ответы. Как справедливо отмечает автор контекстной технологии «наиболее ярким представителем квазипрофессиональной деятельности является деловая игра» [1, с. 145], поскольку именно она позволяет моделировать предметное, социальное и психологическое содержание профессионального труда [1, с. 146]. Мы согласны с данным мнением и выводами других учёных, которые рассматривают деловую игру как одну из ключевых инновационных технологий обучения, позволяющую осознать предметный и социальный контекст, усилить опыт решения профессиональных задач, обобщить и систематизировать знания [3, с. 12].

При этом выбор конкретных форм обучения должен зависеть от уровня подготовки обучающихся. В рамках основной профессиональной образовательной программы подготовки участковых уполномоченных полиции тема применения огнестрельного оружия изучается на разных дисциплинах, приведем для примера две: «Административная деятельность полиции» (2-й курс) и «Актуальные вопросы применения полицией административного законодательства» (4-й выпускной курс). Для второкурсников логично проводить семинарские и практические занятия в более упрощенном классическом виде, в том числе с обычно применяемым для данной темы заучиванием некоторых статей наизусть (части 1 статьи 23 Федерального закона «О полиции» от 07.02.2011 №3-ФЗ) [8] и решением стандартных задач. Для выпускников, уже прошедших все виды практик и неоднократно обращавшихся к данной теме на протяжении всего обучения, классический формат занятий теряет актуальность.

Однако тематическим планом учебной дисциплины «Актуальные вопросы применения полицией административного законодательства», изучаемой четверокурсниками, по теме 2 «Актуальные проблемы применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия», предусмотрено 4 часа лекции и 2 часа семинара. Представляется, что для выпускного курса эти 6 часов целесообразно использовать для проведения деловой игры, максимально приближенной к реальным условиям, с распределением

ролей и составлением процессуальной документации. Проведение четырёх-часовой лекции для обучающихся, уже имеющих значительный объём теоретических знаний и практический опыт, является спорным и не соответствует задачам квазипрофессионального этапа подготовки.

Таким образом, к моменту выпуска, после освоения всей образовательной программы, у выпускника есть отдельно знания оснований, пределов и условий применения оружия, отработаны умения применения оружия в тире, однако комплексный навык работы с оружием в конкретных проблемных ситуациях отсутствует. Внедрение в учебный процесс квазипрофессиональных форм деятельности позволит выпускнику ведомственного учебного заведения сформировать те навыки, которые будут близки к его непосредственной профессиональной деятельности, а не надеяться на то, что проблемной ситуации, связанной с необходимостью применения оружия в процессе службы, не произойдет.

После академического и квазипрофессионального блоков обучающегося можно направлять в русло учебно-профессиональной деятельности – третьего элемента контекстного обучения. Для курсантов ведомственных образовательных учреждений это различные виды практики, то есть обучающийся выступает в роли ученика, но уже в реальных служебных условиях может отработать и закрепить необходимые знания и умения. Прохождение практик позволяет начать процесс адаптации к будущей профессиональной работе [6, с. 210].

В программе подготовки участковых уполномоченных полиции предусмотрено два вида практик: учебная практика на третьем курсе и производственная практика в последнем семестре четвёртого курса. На данной стадии учебно-профессиональной деятельности должен завершаться процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную. Однако организация практик часто не соответствует задачам контекстного обучения. Реальные условия не всегда совпадают с будущей работой, а успех зависит от наставника и поручаемых задач. Например, на третьем курсе практика сводится к общему знакомству со службой, курсант выполняет простые функции, такие как разнос документов, отправка запросов или заполнение формализованных бланков. Такая ознакомительная практика необходима для формирования общих представлений о службе. На четвёртом курсе практика уже носит профессиональный характер, и обучение становится более эффективным. Однако данных форм учебно-профессиональной деятельности в виде практик, по нашему мнению, недостаточно.

Рассмотрев три составляющие контекстного подхода на примере подготовки будущих участковых уполномоченных полиции, мы можем сделать важное заключение о том, что в настоящее время в арсенале ведомственных образовательных учреждений не хватает эффективных форм и методов проведения учебных занятий. Одной из ключевых проблем, которая ожидает выпускника в конце обучения, является то, что все полученные знания являются разрозненными и оторванными друг от друга, так как изучались

и отрабатывались только в рамках одной учебной дисциплины, то есть с соответствующим уклоном. Такого же мнения придерживался и А.А. Вербицкий: «содержание обучения разбросано по многим учебным дисциплинам, хотя в социальной и профессиональной практике оно используется системно» [1, с. 11].

Так, изучение темы связанной с применением огнестрельного оружия предусмотрено несколькими учебными дисциплинами: на теоретически ориентированных изучаются правовые основы применения; на практических дисциплинах отрабатывается сам навык обращения с оружием; на дисциплинах, связанных с особыми условиями, отрабатывается обеспечение личной безопасности сотрудника при несении службы с огнестрельным оружием; на учебных дисциплинах психологической направленности формируются навыки саморегуляции и действий в стрессовых ситуациях. За некоторым исключением все эти занятия проводятся в учебных аудиториях или в тире. Однако в конечном результате знания и навыки оказываются оторванными друг от друга и от реальных условий службы, в том числе не применимы в стрессовых ситуациях, требующих быстроты принятия решений.

По нашему мнению, в ведомственном образовании назрела необходимость внедрения обновленной образовательной парадигмы, в том числе с использованием контекстной технологии, которая позволит приблизить условия обучения к реальным условиям службы. Отталкиваясь от приведенного заключения о разрыве знаний в результате подготовки сотрудников органов внутренних дел, необходима замена неактуальных форм проведения занятий, особенно на последних курсах обучения, например, на комплексные занятия (учения), которые позволят воспроизвести условия службы сотрудников, приближенные к реальным, посредством моделирования проблемных ситуаций [2, с. 196].

Проведенный анализ основных положений теории контекстного образования А.А. Вербицкого применительно к подготовке курсантов образовательных организаций МВД России позволяет утверждать следующее. Традиционная трехэлементная модель контекстного обучения (академический, квазипрофессиональный и учебно-профессиональный типы деятельности) в целом применима к ведомственному образованию, однако требует содержательной адаптации. В зависимости от учебной дисциплины и уровня имеющихся знаний у обучающихся целесообразно сохранение базовых академических форм с элементами проблемности. На последних курсах обучения важным является применение квазипрофессиональных и учебно-профессиональных форм при сокращении пассивных лекционных занятий. Таким образом, контекстная технология при условии ее модификации с учетом специфики правоохранительной службы может стать эффективным инструментом преодоления разрыва между теорией и практикой, повышения готовности молодых специалистов к самостоятельному выполнению служебных задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования : учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 268 с. – Текст : непосредственный.
2. Горбунова, Н. В. Гуманизация подготовки студентов как принцип построения современных образовательных систем / Н. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81–2. – С. 194–197.
3. Горбунова, Н. В. Применение инновационных технологий как средство активизации обучения студентов в вузе / Н. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Педагогический вестник. – 2023. – № 29. – С. 9–12.
4. Губченко, Е. С. Технология контекстного обучения в системе профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД / Е. С. Губченко. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 381–382.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2005. – Текст : непосредственный.
6. Маюров, Н. П. Особенности профессиональной адаптации молодых сотрудников ОВД к службе / Н. П. Маюров, П. Н. Маюров, О. Д. Ороева. – Текст : непосредственный // Ленинградский юридический журнал. – 2018. – № 4 (54). – С. 198–212.
7. Приказ МВД России от 29 марта 2019 г. № 205 «О несении службы участковым уполномоченным полиции на обслуживаемом административном участке и организации этой деятельности» – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.04.2026).
8. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» – Текст : электронный // КонсультантПлюс. — URL: <https://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.04.2026).
9. Светличный, Е. Г. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной культуры будущих юристов в системе их вузовской подготовки / Е. Г. Светличный. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8 (173). – С. 44–47.
10. Складенко, И. С. Практико-ориентированный подход в подготовке сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации / И. С. Складенко. – Текст : непосредственный // Академическая мысль. – 2022. – № 3 (20). – С. 93–99.
11. Шелудько, В. О. Применение сотрудниками полиции огнестрельного оружия и принцип правовой определенности / В. О. Шелудько. – Текст : непосредственный // E-Scio. – 2021. – № 12 (63). – С. 107–113.

REFERENCES

1. Verbickij A. A. *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya : uchebnoe posobie* [Theory and Technologies of Contextual Education: A Study Guide]. M, MPGU, 2017. 268 p. (In Russian).
2. Gorbunova N. V. Humanization of student training as a principle of building modern educational systems. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern teacher education*, 2023, no. 81–2, pp. 194–197. (In Russian).

3. Gorbunova N. V. The use of innovative technologies as a means of enhancing students' learning at universities. *Pedagogicheskij vestnik = Pedagogical Bulletin*, 2023, № 29, pp. 9–12. (In Russian).
4. Gubchenko E. S. Technology of Contextual Learning in the Professional Training System for Future Employees of the Ministry of Internal Affairs. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture, and education*, 2023, no. 6 (103), pp. 381–382. (In Russian).
5. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. M., Smysl : Akademiya, 2005. (In Russian).
6. Mayurov N. P. Features of professional adaptation of young police officers to service. *Leningradskij yuridicheskij zhurnal = Leningrad Law Journal*, 2018, no. 4 (54), pp. 198–212. (In Russian).
7. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation of 29.03.2019 No. 205 "On the Service of Police Precinct Officers in the Administrative Area They Serve and the Organization of This Activity. *Konsul'tantPlyus = ConsultantPlus*. URL: <https://www.consultant.ru> (In Russian).
8. Federal Law No. 3-FZ of 7.02.2011 "On the Police". *Konsul'tantPlyus = ConsultantPlus*. URL: <https://www.consultant.ru> (In Russian).
9. Svetlichnyj E. G. Contextual Learning as a Means of Forming the Professional Culture of Future Lawyers in the System of Their University Training *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2016, no. 8 (173), pp. 44–47. (In Russian).
10. Sklyarenko I. S. A practical-oriented approach to training employees of the Internal Affairs bodies of the Russian Federation. *Akademicheskaya mysl' = Academic thought*, 2022, no. 3 (20), pp. 93–99. (In Russian).
11. Shelud'ko V. O. The use of firearms by police officers and the principle of legal certainty. *E-Scio = E-Scio*, 2021, no. 12 (63), pp. 107–113. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Котляр, А. И. Анализ основных положений теории контекстного обучения и их реализация при подготовке курсантов образовательных организаций МВД Носии / А. И. Котляр. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 73–81.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Kotlyar A. I. Analysis of the main provisions of the theory of contextual learning and their implementation in the training of cadets of educational organizations of the ministry of internal affairs of Russia / A. I. Kotlyar // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 73–81. (In Russian).

УДК 37(091)

**ЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ ОТНОШЕНИЙ ГОСУДАРСТВА
И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ДВИЖЕНИЯ В РОССИИ В 1910–1915 ГГ.**

П.Д. Мусс

**THE LIBERALIZATION OF RELATIONS BETWEEN THE STATE
AND REPRESENTATIVES OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL
MOVEMENT IN RUSSIA IN 1910–1915**

P.D. Muss

Аннотация. В статье представлены некоторые результаты исследования генезиса развития общественно-педагогического движения на основе выявления его общественно-исторических и педагогических предпосылок, предопределенных событиями середины XIX – начала XX века, произошедшими во внутренней и внешней политике, экономике, образовании и других сферах социальной жизни Российской Империи. Выделение в рамках диссертационного исследования по теме «Общественно-педагогическое движение в Оренбуржье в середине XIX – начале XX века» детерминант развития изучаемого феномена позволило высказать предположение о том, что достаточно богатый спектр форм активности представителей общественно-педагогического движения, большое количество включенных в него с 1910 по 1915 год субъектов указывают на признаки либерального характера взаимодействия государства с российским учительством, маркером которого могут быть проявления разнообразных инициатив, в том числе в форме съездов.

Abstract. This article presents some of the results of a study examining the genesis of the socio-pedagogical movement, identifying its socio-historical and pedagogical prerequisites, predetermined by events in the domestic and foreign policy, economics, education, and other spheres of social life in the Russian Empire from the mid-19th to the early 20th centuries. The identification of the determinants of the development of this phenomenon within the framework of this dissertation research on the topic "The Socio-Pedagogical Movement in the Orenburg Region in the Mid-19th – Early Twentieth Centuries" allowed us to suggest that the rather rich spectrum of activities of representatives of the socio-pedagogical movement, and the large number of subjects included in it from 1910 to 1915, indicate signs of a liberal nature of the state's interaction with the Russian teaching profession, a marker of which can be found in the manifestation of various initiatives, including in the form of congresses.

Ключевые слова: общественно-педагогическое движение, генезис, либеральный этап развития, народное представительство, педагогический съезд.

Keywords: social and pedagogical movement, genesis, liberal stage of development, popular representation, pedagogical congress.

Актуальность. В середине XIX – начале XX века в России первичная инициатива по развитию как собственно учебных заведений всех типов, так и методики учебно-воспитательной работы принадлежала по большей части

частным лицам, обществам и земствам, что и является спецификацией такого феномена, как общественно-педагогическое движение. Его генезис в контексте нашего исследования представлен как процессуальная характеристика, описывающая возникновение, источники происхождения и последующую эволюцию в контексте обозначенных хронологических рамок.

В современной России перед образовательными организациями, органами в сфере управления образованием всех уровней, общественными объединениями, политическими партиями, государством стоит задача обеспечения эффективного взаимодействия между собой. Существует запрос общества на налаживание конструктивного взаимодействия субъектов, каждый из которых имеет собственный взгляд на реализацию государственной политики в сфере обучения и воспитания подрастающего поколения. Решение обозначенной задачи будет эффективным при условии критического анализа отечественного опыта в части организации общественно-педагогического движения, который необходимо осуществить в том числе с учетом региональной специфики. Это позволит взять за основу опыт предыдущих поколений, учтя генезис и тенденции развития в прошлом и их влияние на современную систему образования.

Цель. В рамках данной статьи освещен либеральный этап развития общественно-педагогического движения и конкретнее в период с 1910 по 1915 год XX века в целях выявления маркеров, указывающих на характер и специфику взаимодействия государства и учительского сообщества.

Научная новизна. Используемые в исследовании методологические подходы и принципы позволили выделить этапность процесса становления общественно-педагогического движения на основе систематизации историко-педагогических явлений, объектов и событий, выделения у них типичных свойств, характеристик и признаков. На основе систематизации историко-педагогических явлений нами обоснована архитектура данного процесса, включающая в изучаемый период последовательность этапов: начальный (1850-е–1860-е гг.); реформационный (1860-е–1880-е гг.); консервативно-реакционный (1880-е–1900-е гг.); либеральный (1900-е–1910-е гг.). В статье описан один из этапов – либеральный – через призму форм проявления инициативы сторонников общественно-педагогического движения в форме съездов.

Степень разработанности. Взаимозависимость между общественными явлениями и педагогикой отмечается представителями многих научных направлений – историками, социологами, политологами, культурологами, психологами (О.В. Бакиева, В.С. Болодурин, А.В. Калачев, С.В. Фарфоровский, В.И. Чарнолуский и др.). Социальная активность в ее различных формах присуща всем массовым общностям и общественно-педагогические сообщества здесь не являются исключением. Данная позиция подкрепляется результатами исследований, авторы которых отмечают, что «педагогические курсы и съезды в России на рубеже XIX–XX веков следует рассматривать...

как полифункциональные первые формы профессиональной консолидации учителей в рамках мощного общественно-педагогического движения» [11, с. 73]; «в ходе работы съездов члены сообщества демонстрировали вариативность педагогических подходов и сформированное единство ценностей, норм профессиональной деятельности» [12, с. 124]; «во втором десятилетии XX века для церковных школ епархии назрело много вопросов в учебно-воспитательной, административной и хозяйственной частях, требующих разрешения, обмена мнениями между руководителями на местах» [1, с. 114].

Теоретическая и практическая значимость. Проведен анализ отчетных и инициативно-исполнительных документов (постановления, протоколы, записки), научных историко-педагогических (педагогические, исторические труды) и статистических источников (материалы общегосударственной статистики), материалов газетных и журнальных статей, обзоров педагогической печати, который показал, что спектр событий и инициатив в рамках педагогических съездов 1910–1915 гг. имеет параллели как с советской историей развития общественно-педагогического движения, так и современным его состоянием. Полученные выводы о ценностно-смысловом наполнении общественно-педагогической деятельности и ее организационных и содержательных аспектах в прошлом дополняют ее современный контекст, где по-прежнему актуальной является консолидации сил ученых и педагогов-практиков, представителей некоммерческого сектора, общественных объединений, профессиональных сообществ и государства.

Методы и методология. В качестве базового нами определен исторический подход, который ориентирует на изучение объекта и предмета исследования как элемента глобального историко-педагогического процесса. Он нашел отражение в реализации принципов историзма и объективности. Сущностью первого является рассмотрение общественно-педагогического движения как феномена на основе анализа конкретно-исторических условий его происхождения и последующего развития в контексте происходящих событий. Второй требует независимого, автономного изучения историко-педагогических фактов и явлений самих по себе. Методами историко-педагогического познания были общие методы: хронологический, позволяющий фиксировать и упорядочивать события в их следовании друг за другом; конструктивно-генетический, который оказал помощь в отслеживании динамики, наращивания, интенсивности и системности в организации педагогических съездов; метод контент-анализа, примененный для оценки содержания архивных источников.

Основная часть. Период с 1910 по 1915 год XX века – это время, когда прогрессивные социальные круги после определенного затишья, связанного с контрреформами Александра III, вновь начали проявлять значительную инициативу. В общественную работу активно включились земские деятели, ученые, в том числе в области педагогики и психологии, представители культуры и искусства, народные учителя, техническая, гуманитарная,

врачебная интеллигенция. Император Николай II, восшедший на престол в 1894 году, стал систематически получать с мест отклик о происходящем в стране в форме писем, призывов, ходатайств, прошений, жалоб, петиций, резолюций. Все они создавались на разного уровня собраниях или в контексте деятельности общественно-педагогических сообществ. Министры народного просвещения в этих условиях достаточно часто сменяли друг друга. В границах нулевых-десятих годов XX века это были: Н.П. Боголепов (1898–1901), П.С. Ванновский (1901–1902), Г.Э. Зенгер (1902–1904), В.Г. Глазов (1904–1905), И.И. Толстой (1905–1906), П.М. Кауфман (1906–1908), А.Н. Шварц (1908–1910), Л.А. Кассо (1910–1914), П.Н. Игнатьев (1915–1916), Н.К. Кульчицкий (1916–1917). Общий революционный подъем, включая события, произошедшие в 1905–1907 годах, в должной мере дестабилизировали ситуацию в стране и создали почву для проявления всех видов социальной активности.

В России с середины XIX века предвестниками собственно педагогических съездов стали события, инициированные представителями коммерции, кооперативов, фабрикантами, утилитарно заинтересованными в развитии народного образования. Они считали его фундаментом своего финансового благополучия, потому что именно обученный, квалифицированный работник создает товары и услуги достаточно высокого качества, повышая тем самым доходность предприятия. Проводились промышленные, технические, книжные выставки, частью которых, помимо демонстрации достижений в производстве, неизбежно становилось профессиональное педагогическое общение.

Первый съезд учителей городских училищ, чья работа регламентировалась Положением 1872 года, состоялся в Санкт-Петербурге в июне 1909 года [10]. Начиная с 1910-х годов съезды педагогов Российской империи в основном проводились по достаточно узким научным теоретическим и прикладным направлениям: по вопросам общей и частных дидактик, педагогической психологии и экспериментальной педагогики и пр. [3, с. 99–114].

В 1911 году на рассмотрение Совета министров был внесен проект преобразования Министерства народного просвещения, в котором с точки зрения нашего исследования весьма интересен факт встраивания в структуру этого ведомства Высшего школьного совета. В общей схеме министерства ему отводилась координационная роль по привлечению «выдающихся деятелей» [10] к совместной разработке законопроектов и мероприятий по народному образованию. Общественное представительство было квотированным. Состав участников Высшего школьного совета был определен следующим образом: члены Совета министров; по одному представителю учительской общественности из директоров средних учебных заведений России, учительских институтов, семинарий, средних технических училищ, высших специальных учебных заведений, от заведующих ремесленными училищами, профессиональных женских учебных заведений, начальных

женских гимназий, а также член профессорско-преподавательского состава Академии наук; два представителя от заведующих городскими училищами, директоров и инспекторов народных училищ; четыре человека – из учреждений образования, в которых на данный момент времени функционировали педагогические советы; пять членов Совета были выходцами из всех университетов России, а также от народных училищ, действующих в стране. Они могли участвовать в процессе принятия законов и управлении сферой образования с учетом и на основе трансляции интересов тех территорий и учреждений, которые их делегировали. Факт внесения изменений в структуру Министерства народного просвещения является маркером приспособления власти к новым требованиям социальной жизни, ее либерально-демократической позицией по отношению к широкой учительской общественности и системе образования.

27 декабря 1911 года в Санкт-Петербурге состоялся Первый Всероссийский съезд преподавателей математики, собравший более 1200 человек. Докладчиками были профессор А.В. Васильев, преподаватели Т.А. Афанасьева-Эренфест, С.А. Богомолов, Д.Д. Галанин, В.А. Крогиус, К.Ф. Лебединцев, С.А. Неаполитанский, С.И. Шорох-Троицкий и др. На съезде, проработавшем до 3 января 1912 года, рассматриваемые темы касались не только методики преподавания предмета, но и общенаучных проблем, а также вопросов применения психологических знаний в образовании и обновления методов обучения в «новой» школе. Особо следует отметить вопрос о роли педагогических советов учреждений в отборе содержания образования. Представители общественно-педагогического движения посчитали необходимым дать им определенную самостоятельность в этой области, а также возможность автономного выбора методических пособий и руководств.

В десятые годы XX века народная представительская активность членов общественно-педагогического движения была высокой. С 21 по 28 декабря 1911 года в Санкт-Петербурге проведен второй Менделеевский съезд по общей и прикладной химии и физике, на общем собрании и секционных заседаниях которого помимо фундаментальных научных вопросов по запросу участников освещена частная дидактика, вызвавшая множественные обсуждения со стороны активных членов педагогического сообщества. Там же 28-31 декабря состоялся съезд преподавателей древних языков, собравший более 300 делегатов, рассмотревших филологические и методические проблемы [4].

В Рождественские каникулы 1911–1912 гг. состоялся I Всероссийский съезд художников, часть работы которого была представлена секцией «Художественное воспитание в семье и школе и преподавание графических искусств», собравшей учителей рисования – активных членов педагогической общественности, высказавших предложения в отношении работы конкурсных комиссий при Совете Императорской академии художеств, открытии выставок и проведении съездов в губерниях и земствах, необходимости серьезной общеобразовательной подготовки учителей рисования.

В изучаемый период все более систематизировалась деятельность учебных округов. Начальники не только занимались непосредственным контролем за находящимися на их территории учреждениями, но и вносили немалую лепту в организацию просвещения широких народных масс. Во многих территориях стали публиковаться периодические издания – вестники – освещающие вопросы образовательной политики государства, печатающие на своих страницах полные версии или выдержки из официальных документов, распоряжения попечителей.

Общественно-педагогическое движение стало локализоваться и по «окружному» принципу: активизировались собрания, совещания, встречи представителей учительского сообщества. 3–10 января 1912 года прошел Съезд директоров средних учебных заведений Санкт-Петербургского учебного округа. Съезд директоров и инспекторов народных училищ Оренбургского учебного округа – собран 11–16 июня 1912 года в г. Уфа.

12 августа в Гааге проведен Международный конгресс по вопросам нравственного воспитания, в котором со стороны России с докладом участвовал член Государственного совета А.Ф. Кони, а также Русский комитет, организованный членом Государственной Думы Е.П. Ковалевским в составе академика И.И. Янжуля, члена Государственного совета С.М. Лукьянова, двух сенаторов, товарища министра народного просвещения [5]. Примечателен факт наличия в его составе М.В. Безобразовой от этического общества, А.Г. Неболсина, члена комиссии по техническому образованию, П.А. Сидорова, представителя общества грамотности. В этом же году в Нижнем Новгороде на совещании учащих начальных народных школ общественность обсуждала проблему воспитательного влияния школы на личность.

23–27 декабря 1913 года Общество грамотности Санкт-Петербурга провело Первый Всероссийский съезд по вопросам начального образования. Правление общества организовало публичные слушания докладов, выставку и культурную программу для участников мероприятия. Все решения секций утверждались общим собранием, а резолюции съезда как формы народного представительства направлены в органы власти.

С 27 декабря 1913 по 6 января 1914 года там же состоялся Первый Всероссийский съезд преподавателей физики, химии и космографии. На него собрались не только учителя, но и «лица, интересующиеся вопросами преподавания этих предметов» [2, с. 293]. Оргкомитет под председательством профессора О.Д. Хвольсона привлек общественно-педагогические силы, включая коммерческих деятелей и правительственные учреждения, для поиска и предоставления иногородним делегатам мест для проживания.

Рождественские каникулы 1913–1914 гг. были богаты на события, связанные с изучаемой нами проблематикой. Второй Всероссийский съезд преподавателей математики начался 27 декабря 1913 года и закончился 3 января 1914 года. В это же время прошел и Второй Всероссийский съезд по экспериментальной психологии, где П.Н. Васильков, Ф.Д. Забушин, А.П. Нечаев,

Г.И. Челпанов, З.Д. Чирикова, А.Л. Щеглов и др. совместно с делегатами обсудили острые вопросы применения на практике результатов исследований детской психики и общего развития ребенка. Представители психологической науки за все время существования общественно-педагогического движения являлись его активными сторонниками, и в период реформирования русской школы они также призывали к активному использованию полученных учеными новых знаний.

В марте 1915 года в Москве на свой Первый съезд собрались преподаватели географии. Содержание и методы преподавания, использование экскурсий как формы работы, расширение родоноведческих знаний, практикоориентированность учебного курса – эти и другие вопросы вызвали живой интерес и активность делегатов. Инициатива и представительство сторонников общественно-педагогического движения помогали тем самым в решении актуальных вопросов преобразования народной школы.

Совещание о реформе средней школы, прошедшее 21 апреля 1915 года, объединило товарищей министра народного просвещения, членов Государственного совета, Государственной Думы, сенаторов, представителей столичной профессуры и преподавателей [7]. Министр граф П.Н. Игнатьев призвал участников к общественному диалогу о содержательной стороне процесса реформ, их соответствии требованиям семьи, школы и жизни. Следом было утверждено положение об учреждении при Министерстве народного просвещения Учебного бюро по вопросам среднего и низшего образования. В его функции входила разработка нормативной базы (законодательные акты, уставы, программы, учебные планы и др.), вопросы организации съездов, рассмотрение ходатайств с мест об открытии учебных учреждений дошкольного, низшего и среднего образования, читален, библиотек, народных домов и пр. Изучение возможностей удовлетворения подобных прошений, подготовленных активной частью педагогического сообщества и управленцев с мест, также является маркером либерального характера взаимодействия государства и общества по вопросам народного образования.

В обозначенных хронологических рамках – 1910-е годы – субъектами общественно-педагогического взаимодействия были и иные социальные структуры и субъекты. Так, врачи Пермской губернии, являющиеся, как и другие медики Российской империи, активными участниками системной просвещенческой работы, в 1910 году провели свой съезд. Обсуждались вопросы организации представителями общественно-педагогического движения системной работы в народной школе, которая бы способствовала повышению гигиенической и санитарной грамотности простых людей. Уездные земства также проявляли высокую заинтересованность в налаживании народного образования и всеобщего обучения, в получении достоверной информации и отклика с мест. Так, Бюро Первого Общеземского Съезда по народному образованию (1911) провело анкетирование на тему «Отношение населения к народной школе», где среди прочих данных зафиксирован

факт «неудовлетворенности существующей начальной школой – 57,2 %» [8, с. 285]. Опрошенные делегаты высказали пожелания увеличить ее курс, придать начальному образованию профессиональный, практический характер.

Министерство народного просвещения в десятых годах XX века регулярно получало ходатайства от земских общественных деятелей, касающихся выделения ассигнований на образовательные учреждения, отпуска пособий для постройки зданий школ, расширения класс-комплектов, на приобретение оборудования, книг, учебных пособий, вознаграждение преподавателей. Инициатива земских общественно-педагогических активистов в некоторых губерниях касалась и просьб о передаче в их ведение бывших министерских училищ с целью более эффективного управления и повышения качества обучения на местах. В ответ на эти инициативы Министерство народного просвещения в 1913 году потребовало включения в деятельность земских собраний и городских дум своих представителей с правом решающего голоса по вопросам, которые касаются народного образования [6].

В марте 1914 года Главноуправляющим земледелием и землеустройством было проведено заседание, касающееся интеграции сельскохозяйственных знаний в практику работы начальной школы. На нем присутствовали члены Государственного совета и Государственной Думы, представители Министерства народного просвещения, Синода, Главного управления землеустройства и земледелия, Московской, Петербургской и других земельных управ. Субъекты общественно-педагогического взаимодействия обсудили проблемы обогащения содержания образования знаниями, касающимися локальных вопросов земледелия, агрономии в конкретных губерниях с учетом специфики природных условий; методику обучения природоведению; теорию и практику преподавания в школе отдельных отраслей естествознания.

Выводы и перспективы. Признаки либерального характера взаимодействия государства с обществом вообще и российским учительством в частности в период с 1910 по 1915 год можно проследить через такие маркеры, как: совокупная активность представителей общественно-педагогического движения, большое количество включенных в него членов; обретение общественно-педагогическим движением четких организационных контуров, появление признаков профессионального сообщества; усиление «съездовой» деятельности, включение ее представителей в общероссийский демократический процесс; открытость обсуждения делегатами педагогических съездов сложных, весьма актуальных, острых и неоднозначных вопросов образования; влияние прогрессивных деятелей на процесс и содержание образования, учебные программы, методическое обеспечение как условия становления новой (демократической, трудовой) школы; зарождение предпосылок к коренному реформированию системы образования Российской империи.

Обращение к историко-педагогическому опыту формирования профессиональных общественных сообществ и форм активности их членов, определение тенденций развития данного феномена в России будет способствовать

обогащению теории и практики современного отечественного образования продуктивными идеями о роли и месте педагогических съездов и других инициатив в развитии общественно-педагогического движения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быканов, А. С. свящ. Учебно-воспитательные вопросы в системе начального народного образования (по материалам Съезда уездных наблюдателей церковно-приходских школ в Тамбовской епархии в 1916 году) / А. С. Быканов. – Текст : непосредственный // Богословский сборник Тамбовской духовной семинарии. – 2023. – № 2 (23). – С. 113–131.
2. Из школьной хроники России / Текст : непосредственный // Вестник по Оренбургскому учебному округу. – 1913. – № 5. – С. 293–296.
3. Михайлова, М. В. Педагогические съезды и съезды по народному образованию конца XIX – начала XX в. / М. В. Михайлова // Школа и педагогическая мысль России периода двух буржуазно-демократических революций. – М., 1984. – 245 с. – Текст : непосредственный.
4. Газета «Новое время». – 1912. – № 12862. – Текст : непосредственный.
5. Газета «Новое время». – 1912. – № 12870. – Текст : непосредственный.
6. Газета «Новое время». – 1913. – № 13456. – Текст : непосредственный.
7. Газета «Новое время». – 1915. – № 14049. – Текст : непосредственный.
8. Обзор педагогических журналов / Текст : непосредственный // Вестник по Оренбургскому учебному округу. – 1912. – № 5. – С. 282–287.
9. Газета «Петербургские ведомости». – 1911. – № 261. – Текст : непосредственный.
10. Постановления Первого Всероссийского съезда учителей городских училищ по положению 1872 г. 7–14 июня 1909 г. в С.-Петербурге. Санкт-Петербург : Правл. О-ва взаим. помощи бывших воспитанников С.-Петерб. учит. ин-та, 1909. – 20 с. – Текст : непосредственный.
11. Слепенкова, Е. А. Региональные учительские съезды и курсы в системе общественно-педагогического движения в России на рубеже XIX–XX веков / Е. А. Слепенкова, Н. П. Щетинина. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – № 1 (69). – С. 68–75.
12. Чуркина, Н. И. Учительские съезды в оформлении педагогического сообщества России (вторая половина XIX - начало XX в.) / Н. И. Чуркина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 116–126.

REFERENCES

1. Bykanov A. S. Educational and upbringing issues in the system of primary public education (based on the materials of the Congress of district observers of parochial schools in the Tambov diocese in 1916). *Bogoslovskij sbornik Tambovskoj duhovnoj seminarii* = *Theological collection of the Tambov Theological Seminary*, 2023, no. 2 (23), pp. 113–131. (In Russian).
2. From the school chronicle of Russia. *Vestnik po Orenburgskomu uchebnomu okrugu* = *Bulletin of the Orenburg Educational District*, 1913, no. 5, pp. 293–296. (In Russian).

3. Mihajlova M. V. *Pedagogicheskie s"ezdy i s"ezdy po narodnomu obrazovaniju konca XIX - nachala XX v. SHkola i pedagogicheskaya mysl' Rossii perioda dvuh burzhuažno-demokraticeskikh revolyucij* [Pedagogical congresses and congresses on public education of the late 19th - early 20th centuries. School and pedagogical thought of Russia during the period of two bourgeois-democratic revolutions.]. M., 1984. 245 p. (In Russian).
4. *Gazeta Novoe vremya*. 1912, no. 12862. (In Russian).
5. *Gazeta Novoe vremya*. 1912, no. 12870. (In Russian).
6. *Gazeta Novoe vremya*. 1913, no. 13456. (In Russian).
7. *Gazeta Novoe vremya*. 1915, no. 14049. (In Russian).
8. Review of pedagogical journals. *Vestnik po Orenburgskomu uchebnomu okrugu* = *Bulletin of the Orenburg Educational District*, 1912, no. 5, pp. 282–287. (In Russian).
9. *Gazeta Peterburgskie vedomosti*. 1911, no. 261. (In Russian).
10. *Postanovleniya Pervogo Vserossijskogo s"ezda uchitelej gorodskih uchilishch po polozheniyu 1872 g. 7-14 iyunya 1909 g. v S.-Peterburge* [Resolutions of the First All-Russian Congress of City School Teachers on the Regulations of 1872, June 7-14, 1909 in St. Petersburg] Sankt-Peterburg : Pravl. O-va vzaim. pomoshchi byvshih vospitannikov S.-Peterb. uchit. in-ta, 1909. – 20 p. (In Russian).
11. Slepenskova E. A., Shchetinina N. P. Regional teachers' congresses and courses in the system of social and pedagogical movement in Russia at the turn of the XIX-XX centuries. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* = *Psychological and pedagogical search*, 2024, no. 1 (69), pp. 68–75. (In Russian).
12. Churkina N. I. Teachers' congresses in the formation of the pedagogical community of Russia (second half of the 19th - early 20th centuries). *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = *Problems of modern education*, 2024, no. 1, pp. 116–126. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Мусс, П. Д. Либерализация отношений государства и представителей общественно-педагогического движения в России в 1910–1915 гг. / П. Д. Мусс. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 82–91.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Muss P. D. The liberalization of relations between the state and representatives of the socio-pedagogical movement in Russia in 1910-1915 / P. D. Muss // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 82–91. (In Russian).

УДК 378

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
С ОТЕЧЕСТВЕННЫМ ПРОГРАММНЫМ ОБЕСПЕЧЕНИЕМ
(НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ)**

Д.Г. Никулин, Ю.П. Ветров

**METHODICS OF FORMING DIGITAL COMPETENCIES
OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF WORK WITH
DOMESTIC SOFTWARE (ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICS)**

D.G. Nikulin, Yu.P. Vetrov

Аннотация. В условиях цифровизации образования и импортозамещения ПО актуальной становится подготовка учителей математики к работе с отечественными цифровыми инструментами. Цель статьи – теоретически обосновать и описать методику формирования соответствующих компетенций у будущих педагогов.

Методологическую базу составили компетентностный, системно-деятельностный и информационно-контекстный подходы. Уточнено понятие «цифровые компетенции будущего учителя математики» применительно к использованию отечественного ПО, систематизирован перечень программных средств (ФГИС «Моя школа», «Яндекс.Учебник», «Учи.ру» и др.). Разработана структурно-функциональная модель формирования данных компетенций (целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки) и предложена поэтапная методика обучения, сочетающая инструментально-технологический и проектно-деятельностный модули.

Разработанная методика формирует у будущих учителей способность проектировать образовательный процесс с использованием отечественного ПО. Материалы статьи могут быть использованы при реализации учебного процесса и разработке программ педагогических вузов и курсов повышения квалификации учителей математики.

Abstract. In the context of digitalization of education and import substitution of software, preparing mathematics teachers to work with domestic digital tools has become particularly relevant. The aim of this article is to theoretically substantiate and describe a methodology for developing relevant competencies in future educators.

The methodological basis includes competency-based, systemic, activity-based, and information-contextual approaches. The concept of "digital competencies of future mathematics teachers" in relation to the use of domestic software has been clarified. The list of software tools has been systematized (e.g., "My School" state information system, "Yandex.Educator", "Uchi.ru", etc.).

A structural-functional model for the formation of these competencies has been developed, comprising goal-setting, content, process, and evaluation blocks. A step-by-step teaching methodology has been proposed, combining tool-technology and project-activity modules.

The developed methodology enables future teachers to design the educational process using domestic software. The materials of this article can be used in the implementation of the educational process and in developing curricula for pedagogical universities and in professional development courses for mathematics teachers.

Ключевые слова: цифровые компетенции, будущие педагоги, подготовка учителей математики, отечественное программное обеспечение, цифровая образовательная среда, ФГИС «Моя школа», методика обучения, импортозамещение в образовании.

Keywords: digital competencies, future teachers, training of mathematics teachers, domestic software, digital educational environment, FGIS "My School", teaching methodology, import substitution in education.

Цифровая трансформация образования является одним из ключевых направлений государственной политики России. Использование цифровых технологий в обучении существенно изменяет требования к квалификации педагогических специалистов. По мнению Г.А. Игнатевой и Е.Ю. Елизаровой, цифровые технологии становятся обязательным инструментом в профессиональной деятельности учителя, включая электронный обмен документами, дистанционное взаимодействие и управление учебным процессом в цифровом формате [1].

В контексте импортозамещения ресурсов задача формирования у будущих учителей цифровых компетенций приобретает первостепенное значение. С учетом активного внедрения отечественного программного обеспечения в образовательный процесс, запуска ФГИС «Моя школа» (с 2023 года) и развития российских цифровых образовательных ресурсов от педагогов требуется нечто большее, чем просто владение общими цифровыми навыками. Им необходимо уметь эффективно применять именно российские программные продукты и платформы. Следует подчеркнуть, что к началу 2023 года более 92 % общеобразовательных учреждений России уже активно использовали цифровые инструменты, что делает проблему подготовки педагогов к работе в цифровой среде особенно насущной [6].

Математика как предметная область создает благоприятные условия для внедрения отечественного программного обеспечения, поскольку требует специализированных цифровых инструментов: систем компьютерной алгебры, сред динамической геометрии, тренажеров и конструкторов заданий, и российский рынок предлагает широкий выбор таких решений. Однако, как отмечает Д.А. Скворцова, подготовка будущих учителей математики в этой сфере часто носит фрагментарный характер и ограничивается освоением отдельных программ без понимания их методической целесообразности [6].

Важность формирования цифровых компетенций у педагогов становится все более очевидной, что отражается в увеличении числа научных публикаций. К.А. Федулова отмечает, что в условиях цифровизации образования специалистам необходимы цифровые метакомпетенции – целостный результат синергии педагогических и предметных знаний, позволяющий эффективно использовать современные инструменты для решения профессиональных задач в цифровой среде [5]. Исследования казахстанских ученых (А. Дуйсебаев и др.) подтверждают дидактический потенциал цифровых платформ: их интеграция повысила компетенции учителей математики

в среднем на 26 % [2]. Вместе с тем проблема создания целостной методики формирования цифровых компетенций будущих педагогов, ориентированной на отечественное ПО и предметную специфику (математику), остается недостаточно изученной.

Цель статьи – теоретическое обоснование, разработка и описание методики формирования цифровых компетенций будущих педагогов в процессе работы с отечественным программным обеспечением на примере предметной области «Математика».

Задачи исследования: уточнить содержание понятия «цифровые компетенции будущего учителя математики» применительно к работе с отечественным ПО; систематизировать отечественные программные средства, релевантные для математической подготовки в школе и педагогическом вузе; разработать структурно-функциональную модель формирования цифровых компетенций; представить поэтапную методику обучения и критерии оценки результатов.

Теоретико-методологическую основу исследования составили компетентностный, системно-деятельностный и информационно-контекстный подходы. Компетенция понимается как целостная характеристика личности, отражающая её способность и готовность мобилизовать знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности. Согласно исследованию Д.А. Скворцовой, формирование цифровой педагогической компетенции наиболее эффективно происходит при синергии решения предметно-методических задач и практической разработки цифровых образовательных материалов [6]. В рамках проведённого ею исследования, включавшего 412 студентов, была показана высокая эффективность системно-деятельностного подхода, особенно при его реализации с акцентом на проектную деятельность. Применение данного подхода улучшило способность студентов применять технологические навыки в контексте педагогического проектирования: в экспериментальной группе 69,42 % участников достигли высокого уровня готовности, тогда как в контрольной группе аналогичный показатель составил 11,65 %.

Используя информационно-контекстный подход, К.А. Федулова предлагает модель развития цифровых метакомпетенций, важнейшим элементом которой является междисциплинарный модуль «Образовательный инжиниринг и цифровая экосистема организации» [5].

Анализ исследований по подготовке будущих учителей математики показывает, что эксперты единодушны во мнении: цифровые технологии должны стать неотъемлемой частью профессиональной подготовки. В.Е. Евдокимова и Н.Н. Устинова акцентируют внимание на необходимости применения компетентностного и контекстного подходов для развития профессиональных компетенций у будущих преподавателей математики.

На основе анализа научной литературы и требований профессионального стандарта педагога уточнено содержание понятия «цифровые компетенции

будущего учителя математики» применительно к использованию отечественного программного обеспечения. Цифровые компетенции будущего учителя математики в современной России представляют собой интегративное качество личности, отражающее готовность и способность учителя решать профессиональные задачи посредством российских цифровых инструментов.

Процесс их формирования включает три взаимосвязанных компонента:

когнитивный – изучение номенклатуры отечественного ПО, осмысление его дидактических возможностей и методов интеграции в преподавании математики;

операционно-технологический – овладение конкретными программными инструментами, формирование умений по созданию электронных образовательных ресурсов;

проективно-деятельностный – формирование готовности самостоятельно разрабатывать учебные и внеклассные занятия с использованием российского программного обеспечения, а также анализировать эффективность их применения.

Анализ источников [1; 3; 5; 6] позволяет систематизировать отечественное программное обеспечение, релевантное для подготовки будущих учителей математики и их последующей профессиональной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1

**Отечественное программное обеспечение
для математического образования**

Категория ПО	Наименование	Дидактические возможности
Государственные образовательные платформы	ФГИС «Моя школа», Библиотека ЦОК	Единый доступ к верифицированному контенту
Платформы для создания заданий и тестов	«Инфоурок», «Яндекс.Учебник», «ЯКласс»	Создание интерактивных тестов, подбор индивидуальных заданий
Платформы с игровыми и тренажерными возможностями	Учи.ру, SkySmart (отечественная адаптация)	Математические тренажеры, игровые упражнения, марафоны, командные соревнования
Специализированные математические среды	«Облако знаний» (Физикон), виртуальные лаборатории МЭШ	Интерактивные модели, симуляторы, виртуальные лаборатории
Средства коммуникации и совместной работы	«Сферум», VK Мессенджер, VK Звонки, Яндекс.Телемост	Образовательная соцсеть, чаты, видеоконференции, совместные доски
Офисное ПО и облачные сервисы	Яндекс 360 для образования, VK Документы	Создание и совместное редактирование документов, таблиц, презентаций

Представленная систематизация позволяет структурировать процесс обучения будущих учителей математики в соответствии с типами цифровых инструментов, которые им предстоит использовать в профессиональной деятельности.

Структурно-функциональная модель формирования цифровых компетенций включает четыре взаимосвязанных блока:

1. **Целевой блок** определяет цели и задачи формирования цифровых компетенций будущих учителей математики в контексте работы с отечественным ПО.

2. **Содержательный блок** объединяет три модуля: теоретико-методологический (нормативно-правовые основы цифровизации образования, дидактические возможности отечественного ПО), инструментально-технологический (освоение конкретных платформ и сервисов) и проектно-деятельностный (разработка цифровых учебных продуктов).

3. **Процессуальный блок** описывает этапы реализации методики.

4. **Оценочный блок** включает критерии и показатели сформированности компетенций.

Методика формирования цифровых компетенций реализуется поэтапно в рамках дисциплин «Информационные технологии в образовании», «Цифровая дидактика» и методики преподавания математики и включает четыре этапа.

1. **Мотивационно-диагностический этап.** На данном этапе оценивается исходный уровень цифровых компетенций студентов и их отношение к отечественному ПО, акцентируется внимание на преимуществах российских решений в области информационной безопасности и импортозамещения.

2. **Технологическо-практический этап.** Включает серию занятий по освоению отечественного программного обеспечения при решении математических задач. Примеры заданий:

1. практическое занятие «Создание интерактивных заданий по теме "Дроби" на платформе "Инфоурок"»;

2. лабораторная работа «Использование Библиотеки ЦОК при изучении темы "Функции и графики"»;

3. лабораторная работа «Организация дистанционного урока математики на платформе "Сферум" с использованием интерактивной доски».

3. **Проектно-деятельностный этап.** Является ключевым компонентом методики. Студенты переходят к практическому созданию элементов образовательной среды с использованием отечественных цифровых решений. Проектная работа охватывает несколько направлений:

1. формирование технологической карты занятия с интеграцией ресурсов ФГИС «Моя школа»;

2. разработка пакета интерактивных упражнений для уровневого обучения на платформе «Яндекс.Учебник»;

3. моделирование виртуальных лабораторных экспериментов в сервисе «Облако знаний» [3];

4. выстраивание концепции математического марафона на онлайн-платформе Учи.ру.

4. Рефлексивно-оценочный этап. Студенты представляют и защищают разработанные проекты, после чего следует их коллективное обсуждение и экспертная оценка. Эффективность работ определяется по критериям, представленным в Таблице 2.

Таблица 2

Критерии и показатели сформированности цифровых компетенций

Компонент	Критерии	Показатели (уровни)
Когнитивный	Знание отечественного ПО и его дидактических возможностей	<i>Низкий:</i> знает 1-2 платформы, не ориентируется в их возможностях; <i>Средний:</i> знает большинство платформ, имеет общее представление; <i>Высокий:</i> системно знает классификацию, возможности и ограничения ПО
Операционно-технологический	Владение инструментарием, умение создавать ресурсы	<i>Низкий:</i> испытывает трудности при работе с ПО; <i>Средний:</i> уверенно использует базовый функционал; <i>Высокий:</i> владеет продвинутыми функциями, создает сложные ресурсы
Проективно-деятельностный	Способность проектировать образовательный процесс с интеграцией ПО	<i>Низкий:</i> копирует готовые решения; <i>Средний:</i> адаптирует существующие разработки; <i>Высокий:</i> создает авторские методически обоснованные проекты

В ходе теоретического исследования обоснована необходимость развития цифровых компетенций будущих учителей математики в контексте импортозамещения. Систематизированы отечественные цифровые инструменты, распределённые по группам: государственные платформы (ФГИС «Моя школа», ЦОК), конструкторы заданий («Инфоурок», «Яндекс.Учебник», «ЯКласс»), тренировочные среды (Учи.ру, SkySmart), специализированные приложения («Облако знаний»), средства коммуникации («Сферум») и офисные пакеты. Разработана модель формирования цифровых компетенций, включающая целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки, а также поэтапная методика их формирования.

Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения её результатов (систематизация ПО, модель, методические рекомендации) в образовательные программы педагогических вузов и систему повышения квалификации учителей математики. Дальнейшие исследования предполагают экспериментальную апробацию разработанной модели и совершенствование диагностического инструментария в реальных условиях образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игнатъева, Г. А. Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г. А. Игнатъева, Е. Ю. Елизарова. – Текст : непосредственный // Russian Journal of Education and Psychology. – 2025. – Т. 16 – № 2. – С. 258–282.
2. Дуйсебаева, А. Подготовка будущих учителей математики в цифровой образовательной среде / А. Дуйсебаева, Е. А. Туяков, Ж. Н. Разак. – Текст : электронный // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2025. URL: <https://www.journals.nauka-nanrk.kz/bulletin-science/article/view/7863> (дата обращения : 12.03.2026)
3. Реализация дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации «Учитель учебного предмета организаций общего образования. (МАТЕМАТИКА)». Рыбница: ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2025. [сайт] URL: <https://iroipk.idknet.com/news/povyshenie-kvalifikaczii/> (дата обращения : 12.03.2026)
4. Козлова, О. А. 5 отечественных интерактивных инструментов для интересных уроков математики / О. А. Козлова. – Текст : электронный // Инфоурок. – 2025. URL: <https://infourok.ru/5-otechestvennyh-interaktivnyh-instrumentov-dlya-interesnyh-urokov-matematiki-8008444.html> (дата обращения: 12.03.2026)
5. Федулова, К. А. Концептуальные основы интеграции педагогической и отраслевой (инженерной) подготовки будущих педагогов профессионального обучения в условиях цифровизации образования / К. А. Федулова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 7. – С. 145–161. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11135
6. Скворцова, Д. А. Методика подготовки будущих учителей математики к работе в цифровой образовательной среде / Д. А. Скворцова. – Текст : электронный // КиберЛенинка. – 2025. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-podgotovki-buduschih-uchiteley-matematiki-k-rabote-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения : 12.03.2026)
7. Петракова, В. В. Использование библиотеки цифрового образовательного контента на уроках математики / В. В. Петракова. – Текст : электронный // Инфоурок. – 2025. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-biblioteki-cifrovogo-obrazovatel'nogo-kontenta-na-urokah-matematiki-8030468.html> (дата обращения : 12.03.2026)
8. Середенко, Е. Персональная информационно-образовательная среда учителя математики / Е. Середенко. – Текст : электронный // MindMeister. – 2025. URL: https://www.mindmeister.com/ja/3851748091/_ (дата обращения : 12.03.2026)

REFERENCES

1. Ignat'eva G. A., Elizarova E. Y. Formation of General Professional Competencies of Future Teachers in the Context of Digital Transformation of Education. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2025, no. 2, pp. 258–282 (In Russian).
2. Duisebaeva A., Tuyakov E. A., Razak J. N. Training future mathematics teachers in a digital educational environment. *Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 2025. URL: <https://www.journals.nauka-nanrk.kz/bulletin-science/article/view/7863> (In Russian).
3. Sajt "Realizaciya dopolnitel'noj professional'noj obrazovatel'noj programmy povysheniya kvalifikacii Uchitel' uchebnogo predmeta organizacij obshchego obrazovaniya. (MATEMATIKA)" [Site Implementation of the additional professional educational program of advanced training "Teacher of a subject in general education organizations. (MATHEMATICS)"]. URL: <https://iroipk.idknet.com/news/povyshenie-kvalifikaczii/> (In Russian).
4. Kozlova O. A. 5 domestic interactive tools for interesting math lessons. *Infourok = Infowork*, 2025. URL: <https://infourok.ru/5-otechestvennyh-interaktivnyh-instrumentov-dlya-interesnyh-urokov-matematiki-8008444.html> (In Russian).
5. Fedulova K. A. Conceptual Foundations for Integrating Pedagogical and Sectoral (Engineering) Training for Future Vocational Teachers in the Context of Digitalization of Education. *Koncept = The concept*, 2025, no. 7, pp. 145–161. (In Russian).
6. Skvorcova D. A. Methodology for preparing future mathematics teachers to work in a digital educational environment. *KiberLeninka = CyberLeninka*, 2025. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-podgotovki-buduschih-uchiteley-matematiki-k-rabote-v-tsifrovoy-obrazovatel'noy-srede> (In Russian).
7. Petrakova V. V. Using the Digital Educational Content Library in Mathematics Classes. *Infourok = Infowork*, 2025. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-biblioteki-tsifrovogo-obrazovatel'nogo-kontenta-na-urokah-matematiki-8030468.html> (In Russian).
8. Seredenko E. Personal Information and Educational Environment for Mathematics Teachers. *MindMeister*, 2025. URL: <https://www.mindmeister.com/ja/3851748091/> (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Никулин, Д. Г. Методика формирования цифровых компетенций будущих педагогов в процессе работы с отечественным программным обеспечением (на примере математики) / Д. Г. Никулин, Ю. П. Ветров. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 92–99.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Nikulin D. G., Vetrov Yu. P. Methodics of forming digital competencies of future teachers in the process of work with domestic software (on the example of mathematics) / D. G. Nikulin, Yu. P. Vetrov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 92–99. (In Russian).

УДК 378

**КЛЮЧЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНДЫ В ПОДГОТОВКЕ
ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Д.Г. Никулин, Д.Р. Котоева

**KEY TECHNOLOGICAL TRENDS IN TEACHER TRAINING
IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

D.G. Nikulin, D.R. Kotoeva

Аннотация. Стремительное развитие цифровых технологий вынуждает систему педагогической подготовки адаптироваться к новым реалиям, существенно трансформируя методы обучения и профессиональной подготовки будущих учителей. В работе анализируются ключевые технологические векторы, определяющие современные стандарты в этой сфере, включая применение виртуальной и дополненной реальности для моделирования педагогических задач, использование искусственного интеллекта и аналитики данных для индивидуализации учебных курсов, а также развитие электронных образовательных платформ. Рассматриваются потенциал этих инструментов для повышения качества подготовки специалистов, а также сопутствующие риски, такие как проблемы цифровой грамотности, нехватка инфраструктуры и этические дилеммы. Особый акцент сделан на перспективах развития педагогического образования в эпоху цифровизации и необходимости формирования навыков, отвечающих запросам современного рынка труда. Подчеркивается важность комплексного подхода к интеграции инновационных технологий для создания среды, способной подготовить учителей к эффективной работе в цифровую эпоху.

Abstract. In the context of rapid digital technology development, the modern system of teacher training is faced with the necessity of integrating new digital trends that significantly alter approaches to teaching and the professional preparation of future educators. This article examines the main technological directions shaping contemporary standards and practices in teacher training, such as the use of virtual and augmented reality for simulating pedagogical situations, the implementation of artificial intelligence and data systems for the personalization and improvement of educational programs, as well as the development of electronic and distance learning platforms. The potential of these technologies to enhance the quality of professional training is analyzed, along with the challenges and risks of their adoption, including issues of digital literacy, infrastructural limitations, and ethical considerations. Special attention is paid to the prospects for the development of teacher education in the context of digital transformation, as well as the need to form competencies that meet modern labor market and educational environment requirements. The article emphasizes the importance of a systematic approach to the implementation of advanced technologies to create an innovative educational environment capable of preparing educators who are ready to function effectively in the digital era.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, подготовка педагогов, образовательные технологии, виртуальная реальность, искусственный интеллект, дистанционное обучение, педагогическая компетентность.

Keywords: digital transformation of education, teacher training, educational technologies, virtual reality, artificial intelligence, distance learning, pedagogical competence.

Введение

Система образования сегодня переживает масштабную трансформацию, обусловленную повсеместным внедрением передовых цифровых решений. Глобальная цифровизация учебного процесса кардинально меняет устоявшиеся методики и стандарты, что диктует необходимость пересмотра требований к квалификации будущих учителей и подходов к их подготовке. В этих условиях ключевой задачей становится развитие у педагогов новых компетенций, позволяющих эффективно использовать цифровые инструменты, внедрять инновации в обучение и гибко адаптироваться к стремительно меняющейся образовательной реальности. [1]

На современном этапе, очевидно, что цифровые технологии существенно расширяют возможности, как преподавателей, так и учащихся, формируя новые критерии качества, доступности и персонализации обучения. Внедрение в образовательный процесс технологий виртуальной и дополненной реальности, искусственного интеллекта, облачных сервисов и средств дистанционного образования создает уникальные условия для повышения эффективности педагогической деятельности и обеспечения непрерывного профессионального развития специалистов.

Внедрение современных технологических новшеств сопровождается рядом трудностей и вызовов. Ключевыми среди них являются необходимость роста цифровой грамотности педагогических кадров, создание подходящей технической базы, а также решение этических и правовых вопросов, связанных с использованием цифровых ресурсов. Поэтому педагогическое образование сегодня должно не только включать освоение новых технических решений, но и формировать критическое мышление, исследовательские навыки, креативность и гибкость.

Цель данной работы – проанализировать современные технологические тренды, влияющие на подготовку педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды, определить их роль и значение для повышения профессиональной компетентности педагогов, а также предложить пути интеграции передовых технологий в образовательные программы для эффективной адаптации педагогического состава к новым вызовам и возможностям цифровой эпохи. Подчеркивается необходимость внедрения комплексного подхода и стратегического планирования при реализации новшеств, что позволит обеспечить подготовку конкурентоспособных кадров. [2]

Обзор литературы.

В научном сообществе цифровая трансформация образования сегодня приобретает особое значение – для успешного развития требуется основательная модернизация методов подготовки педагогов. Проведённый обзор посвящён анализу ключевых современных исследований, раскрывающих вопросы внедрения новых технологий в образовательную практику, их влияния на профессиональное становление будущих учителей, а также возникающие при этом сложности и риски.

Ряд исследований акцентирует внимание на том, что внедрение информационных технологий становится неотъемлемым аспектом современного образовательного процесса. К примеру, В.В. Скворцова (2018) отмечает, что цифровой поворот в образовании открывает новые горизонты и одновременно порождает дополнительные сложности, что требует переосмысления привычных методик преподавания и образовательных стратегий.

Особое внимание в современной педагогической подготовке уделяется цифровизации. Как отмечают А.В. Павлова (2019) и Е.И. Михайлова (2020), формирование цифровых компетенций у преподавателей имеет критическое значение. Для повышения результативности обучения и подготовки кадров активно применяются ИИ, облачные сервисы, дистанционные платформы, а также технологии дополненной и виртуальной реальности. [3]

Что касается VR и AR, исследования Г.П. Ивановой (2021) показывают, что использование виртуальной реальности в обучении не только помогает воссоздавать профессиональные сценарии, но и значительно усиливает вовлеченность студентов во время обучения, что ведет к более качественному усвоению знаний. Параллельно М.А. Смирнова (2022) указывает на потенциал дополненной реальности для внедрения интерактивных образовательных подходов. [4]

В трудах В.А. Волкова (2020) и Л.Н. Кузнецовой (2021) подчеркивается ключевое значение ИИ для формирования персональных учебных траекторий, автоматизации контроля знаний и индивидуализации образовательного процесса, при этом особое внимание уделяется необходимости обучения преподавателей работе с данными инструментами.

Изучение материалов И.Ю. Поповой (2019) и Д.В. Романовой (2022) демонстрирует увеличение роли облачных решений и дистанционных платформ, что диктует необходимость освоения педагогами новых компетенций для успешного проведения удаленных занятий.

Несмотря на позитивный эффект цифровизации, внедрение технологий осложняется низкой цифровой культурой участников образования, слабым техническим оснащением и сложностями в защите персональных данных. Л.В. Григорьева (2020) и М.И. Федоров (2021) акцентируют внимание на необходимости глубокой реформы педагогического образования, направленной на повышение цифровой адаптивности, профессиональной гибкости и этической зрелости специалистов. [5]

Современные исследования К.А. Тихоновой (2023) и Е.В. Барсуковой (2022) фокусируются на вопросах включения инновационных технологий в образовательные стандарты, а также на обеспечении непрерывного профессионального роста преподавателей и их готовности к изменениям.

Цель данной работы проанализировать современные технологические тренды, влияющие на подготовку педагогов в условиях цифровой трансформации образовательной среды, определить их роль и значение для повышения профессиональной компетентности педагогов, а также предложить пути интеграции передовых технологий в образовательные программы для эффективной адаптации педагогического состава к новым вызовам и возможностям цифровой эпохи. Представленная ниже таблица позволяет проанализировать текущее состояние дел, потенциальные возможности и перспективы применения ключевых технологий, а также отразить экспертные мнения относительно целесообразности их внедрения.

Эмпирическая база сформирована на основе анонимного опроса 60 молодых специалистов в возрасте до 35 лет, получивших бакалаврское образование по педагогическим специальностям в вузах Краснодарского и Ставропольского краев. [6] Примечательно, что 28 респондентов совмещали основную работу с частной репетиторской деятельностью. Это важно, поскольку наличие опыта репетиторства свидетельствует о практике индивидуализированного подхода к обучению, а также о стремлении молодых педагогов к расширению профессиональных навыков и дополнительному заработку, что может существенно влиять на их отношение к современным образовательным технологиям и цифровой трансформации. Сбор первичных данных проводился в ноябре–декабре 2025 года. Обработка полученной информации включала расчет процентных соотношений и сравнительный анализ выделенных подгрупп.

Таблица структурирует взгляды педагогов на основные технологические тренды их профессии, выявленные на основе анализа современной литературы по цифровой трансформации образования, включая работы таких авторов, как В.А. Волкова и Л.Н. Кузнецова. Эти авторы акцентируют внимание на ключевых направлениях развития образовательных технологий, таких как обучение с использованием цифровых платформ, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные и аналитика, а также интерактивные методики и геймификация. Их исследования помогают определить и выделить наиболее значимые тренды, актуальные для подготовки педагогов в условиях цифровой эпохи. Она содержит характеристику каждого направления, раскрытие его сути, оценку перспектив использования в практической деятельности, а также прямые отзывы специалистов. [7] Среди ключевых направлений выделены: использование цифровых платформ, внедрение искусственного интеллекта, применение виртуальной и дополненной реальности, работа с большими данными и аналитикой, а также геймификация и интерактивные методики. Результаты опроса представлены в таблице № 1.

Таблица № 1

Результаты опроса

Ключевой тренд / Технология	Процент опрошен- ных, склонных к использованию / поддержке	Описание
Обучение с использованием цифровых платформ	65 %	Предпочитают онлайн- курсы, LMS и мобильные приложения
Искусственный интеллект (ИИ)	45 %	Заинтересованы в автома- тизации оценки и адап- тивном обучении
Виртуальная и дополненная реальность (VR/AR)	35 %	Интерес к практическим занятиям и симуляциям
Большие данные и анали- тика	40 %	Внимание к аналитике для повышения эффек- тивности обучения
Интерактивные методики и геймификация	55 %	Стремятся к мотивацион- ным активностям, использованию игр

Использование цифровых образовательных платформ.

Технологии, обеспечивающие интерактивность, персонализацию и удобство обучения, занимают лидирующие позиции среди предпочтений пользователей. Внедрение таких решений (например, LMS, ИИ, VR/AR, геймификация) поможет повысить эффективность и привлекательность образовательных программ, отвечающих современным требованиям и ожиданиям аудитории. Современные преподаватели всё чаще используют дистанционные образовательные ресурсы, платформу LMS и специализированные онлайн-курсы для собственного развития и планирования уроков. Подобная стратегия обеспечивает гибкость учебного процесса и способствует оптимальному использованию временных и материальных затрат. [8]

Размышление специалиста: «Цифровые инструменты предоставляют безграничные перспективы для профессионального совершенствования. Благодаря им можно осваивать инновационные методики, делиться практикой с коллегами и повышать квалификацию, не покидая привычной среды. Ключевой момент заключается в грамотной интеграции этих технологий в повседневную педагогическую работу».

Применение искусственного интеллекта.

Педагоги видят в технологиях искусственного интеллекта значительные возможности для автоматизации процесса оценивания, индивидуального подхода к обучению и отслеживания успеваемости учащихся.

Один из учителей отметил: «Меня привлекает перспектива использования ИИ для упрощения проверки работ, что позволило бы мне больше

времени уделять живому общению с учениками. Однако я осознаю риски: чрезмерное доверие к автоматизации может привести к утрате человеческого элемента в образовательном процессе».

VR и AR-технологии.

Преподаватели применяют технологии виртуальной и дополненной реальности, чтобы сделать образовательный процесс более увлекательным и смоделировать реальные жизненные ситуации. Такой подход помогает повысить мотивацию учеников и развить у них практические умения.

В комментарии педагог отмечает, что VR и AR действительно являются многообещающими средствами для создания захватывающих уроков и отработки навыков в условиях, максимально приближенных к реальности. Однако его беспокоит высокая стоимость необходимого оборудования и потребность в постоянном техническом сопровождении.

Анализ данных и большие данные.

Преподаватели получают доступ к масштабным массивам информации об успеваемости, поведенческих паттернах и мотивационных аспектах школьников, что способствует более детальной организации образовательного процесса. По мнению специалиста, средства аналитики дают возможность глубже проникнуть в особенности восприятия учеников и адаптировать педагогические подходы. При этом остаются актуальными проблемы обеспечения конфиденциальности личной информации и потребность в повышении квалификации сотрудников для эффективной работы с аналитическими системами.

Интерактивные методики и геймификация.

В учебный процесс активно интегрируются элементы геймификации, интерактивные упражнения и конкурсные программы, что положительно сказывается на уровне мотивации и вовлеченности обучающихся. По мнению преподавателя, подобный подход «оживляет» образовательный процесс, делает его более привлекательным и способствует удержанию внимания студентов, стимулируя их к активному участию. При этом ключевым аспектом остается соблюдение баланса между игровой составляющей и учебными задачами. Подведенные итоги исследования дают возможность всесторонне оценить степень готовности преподавательского состава к использованию современных цифровых инструментов, их отношение к актуальным инновационным тенденциям и трудности, возникающие при внедрении новых методик в практику. Эти данные могут стать фундаментом для разработки курсов профессиональной переподготовки и модернизации программ педагогического образования. [9]

Анализ показал, что молодые педагоги проявляют большой интерес к цифровым платформам и интерактивным методам, что свидетельствует о необходимости цифровизации педагогической практики. Они также заинтересованы в автоматизации оценки и аналитики, а VR/AR используют для практических занятий. Значительная часть специалистов совмещает работу

с репетиторством, что говорит о практике индивидуализированного подхода и стремлении к развитию.

Работы В.А. Волковой и Л.Н. Кузнецовой помогают определить ключевые тренды и пути их внедрения в подготовку педагогов. В целом, развитие цифровых технологий в образовании требует повышения профессиональной компетентности педагогов, что обеспечит их успешную адаптацию к современным вызовам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чумаков, Д. А. Цифровое образование на современном этапе: перспективы и проблемы / Д. А. Чумаков, М. А. Болотина. – Текст : электронный // Вестник молодежной науки. – 2021. – № 1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-obrazovanie-na-sovremennom-etape-perspektivy-i-problemy> (дата обращения : 20.05.2026).
2. Сырцов, Д. Н. Цифровая трансформация в сфере образования: вопросы терминологии и управления / Д. Н. Сырцов, Ф. Б. Мирзаева. – Текст : электронный // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2024. – № 1. – С. 76–83. DOI: <https://doi.org/10.22394/2079-1690-2024-1-1-76-83>. EDN: ZKVLGS. (дата обращения : 20.05.2026).
3. Носова, Л. С. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л. С. Носова, Е. А. Леонова, А. А. Рузаков – Текст : электронный // Вестник ЮУрГПУ. – 2019. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-kultury-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения : 20.05.2026).
4. Напсо, М. Д. VR и AR-технологии в образовательном процессе / М. Д. Напсо. – Текст : электронный // Этносоциум и межнациональная культура. – 2023. – № 182. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vr-i-ar-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения : 20.05.2026).
5. Григорьева, И. В. Интеграция дополненной реальности (AR) и виртуальной реальности (VR) в образование: тренды, вызовы и перспективы / И. В. Григорьева, А. С. Поветкин. – Текст : электронный // Вестник УРПО. – 2025. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-dopolnennoy-realnosti-ar-i-virtualnoy-realnosti-vr-v-obrazovanie-trendy-vyzovy-i-perspektivy> (дата обращения : 20.05.2026).
6. Кузьмин, Н. Н. Искусственный интеллект и его роль в построении индивидуальной траектории развития обучающихся в вузах / Н. Н. Кузьмин, И. Н. Глазунова – Текст : электронный // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 3-1 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-ego-rol-v-postroenii-individualnoy-traektorii-razvitiya-obuchayuschih-sya-v-vuzah> (дата обращения : 20.05.2026).
7. Кашицин, В. П. Исследование процесса цифровизации в системе общего образования России / В. П. Кашицин. – Текст : электронный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – № 3 (68). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-protsessa-tsifrovizatsii-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-rossii> (дата обращения : 20.05.2026).
8. Степанова, Т. Ю. Роль облачных сервисов в образовательном процессе в формировании ИКТ-компетентности / Т. Ю. Степанова, Ж. Б. Есмурзаева. – Текст : электронный // Концепт. 2019. № V5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-oblachnyh-servisov-v-obrazovatelnom-protsesse-v-formirovanii-ikt-kompetentnosti> (дата обращения : 20.05.2026).

9. Миназова, В. М. Воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации / В. М. Миназова, Г. Н. Жулина, С. Н. Бостанова. – Текст : электронный // МНКО. – 2025. – № 6 (115). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-universitetskoy-sredy-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (дата обращения : 20.05.2026).

10. Сергеева, Е. В. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций / Е. В. Сергеева, М. Ю. Чандра. – Текст : электронный // Известия ВГПУ. – 2020. – № 8 (151). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-tsifrovoy-transformatsiya-obshchego-obrazovaniya-monitoring-mneniy-pedagogov-i-rukovoditeley-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения : 20.05.2026).

11. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае : II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (Москва, 26–27 сент. 2019 г.) / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.] ; отв. ред. И. В. Дворецкая ; перевод с китайского Н. С. Кучмы. М., 2019. – Текст : непосредственный.

12. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл ; перевод с английского М. : НИУ ВШЭ, 2019. 108 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/CAO%20\(2\)23%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07/18/1482267351/CAO%20(2)23%20электронный.pdf) (дата обращения : 20.05.2026).

13. Полякова, И. А. Большие данные в современном мире: технологии обработки, анализа, моделирования, управления / И. А. Полякова, Г. В. Павленко. – Текст : электронный // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия : Общественные науки. – 2025. – №1 (225). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolshie-dannye-v-sovremennom-mire-tehnologii-obrabotki-analiza-modelirovaniya-upravleniya> (дата обращения : 20.05.2026).

14. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. – М. : Перо, 2019. – Текст : непосредственный.

15. Колыхматов, В. И. Основные направления развития системы общего образования в условиях становления цифровой экономики / В. И. Колыхматов. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2018. – № 8 (162). – С. 82–87.

REFERENCES

1. Chumakov D. A., Bolotina M. A. Digital Education at the Current Stage: Prospects and Problems. *Vestnik molodezhnoj nauki = Bulletin of Youth Science*, 2021, no. 1 (28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-na-sovremennom-etape-perspektivy-i-problemy> (In Russian).

2. Syrtsov D. N., Mirzaeva F. B. Digital Transformation in Education: Issues of Terminology and Management. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski = State and Municipal Management. Scholarly Notes*, 2024, no. 1, pp. 76–83.

3. Nosova L. S., Leonova E. A., Ruzakov A. A. Model of Digital Culture of Future Teachers in the Context of Digitalization of Education. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of South Ural State Humanitarian Pedagogical University*, 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-tsifrovoy-kultury-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (In Russian).

4. Napso M. D. VR and AR Technologies in the Educational Process. *Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura = Ethnosociety and Interethnic Culture*, 2023, no. 182. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vr-i-ar-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse>.
5. Grigorieva I. V., Povetkin A. S. Integration of Augmented Reality (AR) and Virtual Reality (VR) into Education: Trends, Challenges and Prospects. *Vestnik URIO = Bulletin of URIO*, 2025, no. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-dopolnennoy-realnosti-ar-i-virtualnoy-realnosti-vr-v-obrazovanie-trendy-vyzovy-i-perspektivy> (In Russian).
6. Kuzmin N. N., Glazunova I. N. Artificial Intelligence and Its Role in Building an Individual Development Trajectory for University Students. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education Management: Theory and Practice*, 2024, no. 3-1 (78). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-i-ego-rol-v-postroenii-individualnoy-traektorii-razvitiya-obuchayuschihsya-v-vuzah> (In Russian).
7. Kashitsin V. P. A Study of the Digitalization Process in the System of General Education in Russia. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2020, no. 3 (68). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-protsessa-tsifrovizatsii-v-sisteme-obshchego-obrazovaniya-rossii> (In Russian).
8. Stepanova T. Yu., Yesmurzaeva Zh. B. The Role of Cloud Services in the Educational Process in the Formation of ICT Competence. *Koncept = Concept*, 2019, no. V5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-oblachnykh-servisov-v-obrazovatelnom-protsesse-v-formirovanii-ikt-kompetentnosti> (In Russian).
9. Minazova V. M., Zhulina G. N., Bostanova S. N. Educational Potential of the University Environment in the Context of Digital Transformation. *MNKO = MNKO*, 2025, no. 6 (115). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-universitetskoy-sredy-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii> (In Russian).
10. Sergeeva E. V., Chandra M. Yu. Trends in the Digital Transformation of General Education: Monitoring the Opinions of Teachers and Heads of Educational Organizations. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Voronezh State Pedagogical University*, 2020, no. 8 (151). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-tsifrovoy-transformatsiya-obshchego-obrazovaniya-monitoring-mneniy-pedagogov-i-rukovoditeley-obrazovatelnykh-organizatsiy> (In Russian).
11. Uvarov A. Yu., Wang S., Kang C. [et al.] *Problemy i perspektivy cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae : II Rossijsko-kitajskaya konferenciya issledovatelej obrazovaniya «Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvennyj intellekt» (Moskva, 26–27 sent. 2019 g.)* [Problems and Prospects of Digital Transformation of Education in Russia and China : II Russian-Chinese Conference of Education Researchers "Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence" (Moscow, Sept. 26–27, 2019)]; edited by I. V. Dvoret'skaya ; translate from Chinese by N. S. Kuchma. M., 2019. (In Russian).
12. Gable E. *Cifrovaya transformaciya shkol'nogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii* [Digital Transformation of School Education. International Experience, Trends, Global Recommendations]. M.,: HSE University, 2019. 108 p. – URL: [https://ioe.hse.ru/data/2019/07//18/1482267351/CAO%20\(2\)23%20электронный.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2019/07//18/1482267351/CAO%20(2)23%20электронный.pdf) (In Russian).

13. Polyakova I. A., Pavlenko G. V. Big Data in the Modern World: Technologies for Processing, Analysis, Modeling, Management. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Seriya: Obshchestvennyye nauki.* = *University News. North Caucasus Region. Social Sciences Series*, 2025, no. 1 (225). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bolshie-dannye-v-sovremennom-mire-tehnologii-obrabotki-analiza-modelirovaniya-upravleniya> (In Russian).

14. Bilenko P. N., Blinov V. I., Dulinov M. V. [et al.] *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* [Didactic Concept of Digital Vocational Education and Training]; edited by V. I. Blinov. M. : Pero, 2019. (In Russian).

15. Kolykhamatov V. I. Main Directions of Development of the General Education System in the Context of the Digital Economy Formation. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* = *Scientific Notes of the Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health*, 2018, no. 8 (162), pp. 82–87. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Никулин, Д. Г. Ключевые технологические тренды в подготовке педагогов в контексте цифровой трансформации образовательной среды / Д. Г. Никулин, Д. Р. Котоева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 100–109.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Nikulin D. G., Kotoeva D. R. Key technological trends in teacher training in the context of digital transformation of the educational environment / D. G. Nikulin, D. R. Kotoeva // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 100–109. (In Russian).

УДК 372.881.161.1

**ОПЫТ СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
НАВЫКОВ СПОНТАННОГО ГОВОРЕНИЯ У ИНОСТРАННЫХ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ НА ДОВУЗОВСКОМ
ЭТАПЕ**

С.О. Петрова, А.А. Шабанова

**SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPING SPONTANEOUS SPEAKING
SKILLS AMONG FOREIGN STUDENTS IN PRE-UNIVERSITY
RFL CLASSES**

S.O. Petrova, A.A. Shabanova

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения говорению на русском языке как на иностранном (РКИ) иноязычных студентов на довузовском этапе подготовки, в частности спонтанному говорению. Актуальность работы продиктована потребностью в создании такой системы заданий, которая обеспечивала бы последовательный переход от предъявляемых лексических и грамматических единиц к формированию речевых навыков спонтанного высказывания вне зависимости от уровня владения РКИ у обучающегося. Опираясь на классические работы по теории обучения РКИ, а также современные достижения смежных гуманитарных наук, впервые в научной литературе авторы статьи представляют систему упражнений для всех уровней владения РКИ (элементарный, базовый, первый сертификационный) в соответствии с программой довузовской подготовки. Ценность описываемой системы заключается в ее вариативности, дающей возможность адаптировать эти упражнения при использовании в различных аудиториях (вне зависимости от контингента обучающихся, их уровня владения РКИ, возраста или страны происхождения), а также при составлении учебных пособий и учебно-методических комплексов по РКИ. Кроме того, авторские задания составлены в рамках коммуникативного подхода, что соответствует современной научной парадигме и способствует развитию навыка коммуникации, в том числе навыка спонтанного говорения. Результаты исследования могут быть применены в практике преподавания РКИ не только на подготовительных факультетах, но у студентов, продолжающих обучение в вузе, а также при разработке дидактических материалов и учебных пособий по развитию речи на РКИ.

Abstract. The article is devoted to the problem of teaching foreign students to speak Russian as a foreign language (RFL) at the pre-university stage of training, in particular to speak spontaneously. The relevance of the work is advocated by the need to create a system of exercises that would ensure a gradual development of speaking skills from the level of equating new vocabulary and grammar rules to the level of spontaneous speaking, regardless of the student's level of knowledge of RFL. Based on classical researches on the theory of RFL learning, as well as modern achievements in related human sciences, for the first time in the scientific literature, the authors of the article present the system of exercises for levels A1 (beginner), A2 (elementary) and B1 (intermediate) in accordance with the Program of Pre-university training. The value of the described system lies in its variability, which makes it possible to apply these exercises among

various students (different levels of obtaining RFL, age or motherland), as well as at preparing textbooks and supplementary sources. Authors' exercises are built in the communicative approach that satisfies modern scientific paradigm and contribute improvement of speaking skills, namely spontaneous speaking. The results of the study can be applied in the practice of teaching RFL not only at preparatory faculties, but also in university courses, as well as in the creating various educational materials on speaking and communication in RFL.

Ключевые слова: РКИ, спонтанная речь, говорение, коммуникация, система упражнений, иностранные студенты, довузовская подготовка.

Keywords: RFL, spontaneous speech, speaking, communication, system of exercises, foreign students, pre-university training.

Обучение говорению рассматривается в методике преподавания иностранных языков как одна из наиболее важных и одновременно трудных задач. Это справедливо и для практики преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ), где проблема развития речевых умений у обучающихся сохраняет свою актуальность и на сегодняшний день. Согласимся с коллегами, утверждающими, что развитие навыка говорения нельзя сводить к количественным показателям (лексическим единицам, длине высказывания), а следует ставить целью качественное развитие способности «спонтанно, логично и аргументированно выражать собственные мысли, мгновенно адаптироваться к репликам партнера и эффективно использовать компенсаторные стратегии в ситуациях дефицита языковых средств» [1, с. 127]. Отметим, что спонтанное говорение (или спонтанная речь) рассматривается учеными и практиками как высшая степень владения иностранным языком [9, с. 179], и не раз для его развития производился поиск наиболее эффективных способов формирования в зависимости от целевой аудитории, в частности рассматривалась методика для медицинских [20] и языковых специальностей [17], однако исследования для предвузовского этапа обучения РКИ не были обнаружены в научной литературе.

Опираясь на многолетний опыт преподавания на подготовительном факультете Казанского (Приволжского) федерального университета, заметим, что при изучении РКИ часто иностранные обучающиеся, успешно осваивающие грамматические правила и лексические темы, испытывают значительные трудности при необходимости отреагировать в диалоге, поддержать беседу или выразить спонтанную мысль, как того требует программа вступительных экзаменов, к которым происходит подготовка на факультете [15]. Для того чтобы избежать данной проблемы, преподаватели с первых уроков вовлекают студентов в ситуации говорения, создают условия, в которых элементарные языковые единицы начинают функционировать как средство решения микрокоммуникативных задач. Таким образом, становится актуальным поиск эффективных упражнений для формирования коммуникативных навыков спонтанного говорения на РКИ у иностранных обучающихся

подготовительного факультета (начального, базового, первого сертификационного уровней), а также их систематизация, что и является целью настоящей статьи.

В литературе последних лет появляются работы, посвященные разработкам и описанию подобных систем. Например, работа Амелиной И.О., в которой она делится опытом внедрения упражнений для блока «Аудирование. Говорение» для первого сертификационного уровня [2], работа Пореченковой Е.А., в которой автор рассматривает говорение как вид продуктивной деятельности и предлагает в качестве материала использовать фразеологизмы [14], а также работа китайской исследовательницы Гун Сюе, которая систематизирует упражнения для развития говорения для китайской аудитории в родной стране [8]. Это еще раз подтверждает актуальность направления исследования и говорит о ее несомненной практической значимости.

Современная методика преподавания РКИ опирается на многолетние исследования и достижения не только русистов, но и методистов, психологов, культурологов. Каждая сфера обогащает актуальный инструментарий преподавателя РКИ, утверждая принцип междисциплинарности в качестве ведущего [18] для теоретической методики, и комплексный подход при построении занятий по РКИ для частной методики, который основан на «природообразности» [16, с. 195] с ориентацией на коммуникацию как конечную цель овладения РКИ.

Б. Эггерт считается основоположником систематизации упражнений для целей обучения иностранным языкам. Исследователь классифицировал упражнения по различным признакам, в частности по видам речевой деятельности (рецептивные и репродуктивные упражнения) и по аспектам языка (фонетические, лексические, грамматические) [19]. Далее проблема описания системы упражнений при изучении иностранных языков освещалась в работах зарубежных и отечественных ученых-лингвистов и методистов: Г. Палмера, Ч. Фриза и Р. Ладло, И.А. Грузинской, Н.И. Гез, А.Д. Климентенко, Э.П. Шубина, Н.С. Обносова, И.В. Рахманова, С.Ф. Шатилова, В.Л. Скалкина, Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, О.В. Сухих и т. д.

В зависимости от подхода, исследователи использовали различные критерии для классификации упражнений. И.А. Грузинская с позиции психологии выделяла группы упражнений исходя из их принадлежности к стадии освоения иноязычного материала: узнавание, осмысление, закрепление и воспроизведение [11]. Н.С. Обносов опирался на характер речевого высказывания, степень его спонтанности, поэтому в его классификации упражнения для формирования подготовленной речи и неподготовленной [13]. Классификация советского методиста И.В. Рахманова получила развитие в наши дни. Современные авторы дополнили и расширили ее, однако за основу были взяты языковые упражнения (призванные обеспечить первичное знакомство с новым материалом и направить внимание обучающегося на усвоение его формы, значения и употребления) и речевые упражнения (нацеленные

на спонтанное использование уже заученных языковых явлений) [10]. Е.И. Пассов определил в качестве критерия этапы овладения иноязычной деятельностью. В отличие от предыдущих авторов, он не просто разделил упражнения по внешним признакам, но и обосновал последовательность их выполнения, ввел понятия условно-речевых (формирование умения) и истинно речевых (развитие навыка) упражнений [12]. Таким образом, для того, чтобы появилась спонтанная речь, студентам необходимо пройти определенные этапы, и каждому этапу в обучении соответствует конкретный тип упражнений.

При разработке системы упражнений методологической основой послужили идеи Е.И. Пассова о поэтапном формировании речевых умений. Дальнейшее развитие и систематизация классификации упражнений применительно к практике преподавания РКИ представлены в трудах А.Н. Щукина [4], они позволяют разработать систему упражнений, ориентированную на последовательное развитие коммуникативных навыков у иностранных обучающихся на всех уровнях владения языком. В нашей работе, также как в упомянутых трудах, рассматриваются три типа упражнений: 1) языковые упражнения (далее ЯУ, основаны на принципе применения знаний, предполагают постоянное обращение к предварительно пройденному правилу); 2) условно-речевые упражнения (далее УРУ, участвуют при автоматизации навыка в условиях, имитирующих общение, обеспечивают овладение определенными действиями на уровне сознательного контроля, то есть преподаватель создает условия, аналогичные речевым, что позволяет сформировать умения, применимые в новых коммуникативных ситуациях); 3) речевые упражнения (далее РУ, имитируют условно-реальную коммуникацию, содержат элементы творческого применения языкового материала, способствует развитию навыка спонтанной речи в конкретной ситуации общения).

В предложенную систему упражнений вошли темы из учебных пособий по РКИ, по которым происходит обучение на подготовительном факультете Казанского (Приволжского) федерального университета [5; 6; 7]. Принцип концентризма, лежащий в основе учебной серии, позволяет систематизировать упражнения [3]. Критериями подбора упражнений служили, прежде всего, соответствие тематики требованиям вступительных экзаменов по РКИ, а также приближенность к реальной жизни, чтобы обучающиеся смогли запомнить как можно больше информации и использовать спонтанную речь в нужный для них момент. Селекция упражнений проходила в течение 2024–2025 учебного года и продолжается до сих пор на занятиях по РКИ, поскольку в перспективе необходимо выявить специфику использования каждого из типов упражнений в зависимости от контингента обучающихся и формата проводимых занятий (онлайн или офлайн).

Разработанная система упражнений была апробирована в двух «китайских» (моногруппа, состоящая полностью из граждан Китая) и двух «иранских» группах в 2024-2025 учебном году (общее число участников составило

68 человек), а также одной «китайской» и двух «иранских» группах в 2025–2026 учебном году (общее число участников – 49 человек). Все обучающиеся присутствовали на занятиях в университете. Итак, в соответствии с принципом концентризма, темы из А1 повторяются в А2, затем в В1 усложняются как показано в схеме 1.

Схема 1

Тема 1 (А1) → Тема 1 (А2) → Тема 1 (В1)

С другой стороны, каждая тема представлена в ЯУ, УРУ и РУ, которые также можно считать усложнением от ЯУ до РУ. В итоге, в данной статье систему упражнений можно представить в виде таблицы (см. Таблицу 1).

Таблица 1

**Распределение лексических тем по уровням владения РКИ
и этапам сформированности речевых навыков**

	А1	А2	В1
Языковые упражнения (ЯУ)	Тема 1	Тема 1	Тема 1
Условно-речевые упражнения (УРУ)	Тема 1	Тема 1	Тема 1
Речевые упражнения (РУ)	Тема 1	Тема 1	Тема 1

Реализация описываемой системы упражнений предполагает учет уровня владения РКИ. В зависимости от уровня обучающихся, преподаватель выбирает подходящие упражнения из своей методической «копилки».

Для отработки навыка на уровне А1 целесообразно последовательное прохождение всех этапов (ЯУ → УРУ → РУ) для более основательного усвоения языкового и речевого материала. На уровне А2 допускается пропуск, например, УРУ, перейдя сразу к В1, если группа достаточно хорошо подготовлена, т.е. у обучающихся высокий уровень сформированности навыков. Исходя из практики заметим, что для китайской аудитории предпочтительно последовательное усложнение и многократное повторение, в то время как для иранских студентов больший интерес и отклик вызывают РУ, чем ЯУ или УРУ, что объясняется культурными особенностями. Далее приведем конкретные примеры упражнений с комментариями, каким образом каждое из них можно применять на определенном уровне владения РКИ и этапе сформированности речевых навыков.

Уровень А1. Тема «Еда и напитки. Что ты любишь?»

Языковые – «Сортировка в магазине»

Задание. Распределите карточки с продуктами (яблоко, капуста, сыр, блины, апельсин, свекла, пицца, огурец, лук, картофель, пельмени, йогурт,

лимон, курица, груша, молоко, банан, масло, салат, кефир) по отделам («молочный», «овощи», «фрукты», «блюдо»), проговаривая название каждого продукта.

Образец: «Сыр – это молочный продукт», «Яблоко – это фрукт», «Капуста – это овощ», «Блины – это блюдо» и т. д.

Условно-речевые – «Опрос вкусов»

Задание. Опросите одноклассников, используя предложенный список продуктов и блюд (сыр / блины / молоко / пельмени / яблоко / пицца), и кратко запишите их ответы («Да» / «Нет», а также названия любимых продуктов).

Образец: «Ты любишь сыр?» – «Да, я люблю сыр / Нет, я не люблю сыр».

«А что ты любишь еще?» – «Я люблю пиццу».

Речевые – «Заказ для группы»

Задание. В мини-группе («семья») изучите меню кафе и договоритесь о совместном заказе. Ваш бюджет ограничен. Разыграйте диалог с официантом.

Образец:

– Здравствуйте!

– Добрый день! Добро пожаловать в наше кафе! Вот наше меню.

– Спасибо! ... Дайте нам, пожалуйста, 4 порции супа, потому что он вкусный и недорогой. Еще дайте, пожалуйста, 4 чашки чая без сахара.

Уровень А2. Тема «Свободное время. Что Вы делали на выходных?»

Языковые – «Найди пару»

Задание. Сопоставьте инфинитивы (делать, читать, писать, рисовать, гулять, говорить, купить, смотреть, повторять, изучать и т. д.) с соответствующими формами прошедшего времени (НСВ и СВ) и составьте с ними короткие предложения, используя личные местоимения и обстоятельства времени (вчера, на прошлой неделе).

Образец: Делать – делал – сделал. Я делал уроки вчера. Я сделал задание час назад.

Условно-речевые – «Альбом выходного дня»

Задание. В парах, используя сюжетные картинки (человек в парке, в университете, в магазине, в аптеке, в деканате), задайте друг другу вопросы о том, где был человек, что он делал и с кем. Ответы стройте на основе изображения.

Образец: «Где был Антон в воскресенье? Что он там делал? С кем он был?» – «В воскресенье Антон был в парке. Он гулял с собакой. Антон был с подружкой».

Речевые – «Наш выходной день»

Задание. Создайте в группе общий рассказ о прошедших выходных. Первый обучающийся начинает историю одним предложением. Второй обучающийся, опираясь на смысл первой фразы, добавляет свое предложение, продолжая общую сюжетную линию. Третий – развивает сюжет дальше и т. д.

Повторять чужие фразы не нужно, важно сохранить логику повествования.

Образец:

Первый обучающийся: «В воскресенье я поздно проснулся...»

Второй обучающийся: «... Когда я проснулся, то увидел, что на улице хорошая погода, и вышел гулять».

Третий обучающийся: «...Когда я гулял в парке, я встретил своего друга, и мы вместе пошли в кафе пить кофе» и т. д.

Уровень В1. Тема «Город и деревня. Где жить лучше?»

Языковые – «Где лучше?»

Задание. Расположите предложенные прилагательные (дорогой, безопасный, шумный, скучный, интересный, простой, веселый, трудный, удобный, тихий) на условной шкале от «город» до «деревня», комментируя свое решение развернутым предложением с использованием степеней сравнения и конструкций (лучше / лучше чем, больше / больше чем).

Образец: «В городе жизнь более дорогая, чем в деревне. Зато в деревне жить безопаснее. В городе удобнее, но в деревне тише» и т. д.

Условно-речевые – «Совет другу»

Задание. Используя карточку с описанием интересов и потребностей человека, дайте ему совет о том, где лучше жить. В ответе обязательно используйте изученные сравнительные конструкции.

Образец: Ситуация на карточке: «Например, ваш друг – художник. Он хочет тишины, но ему нужны выставки».

Ответ: «Я думаю, ему лучше жить в городе, но часто ездить в деревню, потому что в городе больше возможностей для творчества, а в деревне тише и спокойнее».

Речевые – «Дебаты: Город vs Деревня»

Задание. Поделитесь на две команды – «Город» и «Деревня». Подготовьте аргументы в пользу своего выбора, чтобы убедить противоположную команду в плюсах выбранного места для жизни. Аргументы должны быть развернутыми и убедительными. Побеждает команда, которая приведет наибольшее количество сильных аргументов.

Примечание: после дебатов в качестве домашнего задания предлагается создать проект «идеального района», объединяющего преимущества города и деревни, и защитить его в формате презентации на следующем занятии.

Образец аргументов:

Я считаю, что в городе жить лучше, потому что там больше возможностей для карьеры и образования.

Я думаю, что в деревне чище воздух и тише, а значит, здоровье крепче.

Образец проекта:

Мой идеальный район находится недалеко от города. Туда ходит автобус очень часто, каждые 30 минут. Это удобнее, чем жить в центре города, потому что нет пробок. Но это и недалеко, как настоящая деревня.

В моем районе есть: школа и детский сад (как в городе, но с большим парком), торговый центр (где можно купить все необходимое), поликлиника (которая работает каждый день), парикмахерская, аптека.

Работать можно удаленно, интернет работает хорошо.

Воздух чище, чем в городе, потому что нет заводов и мало машин. На улицах тише, чем в центре мегаполиса.

Я думаю, здесь жить лучше, чем в центре города, потому что здоровье важнее. Лучше, чем в деревне, потому что можно работать из дома без проблем с интернетом. Мой район – это идеальное место для жизни и для работы.

Отметим, что критерием эффективности работы на этапе РУ является не отсутствие ошибок, а увеличение длины неподготовленного высказывания и, главное, способность иностранного обучающегося вступить в коммуникацию без страха и излишней рефлексии, а также навык перефразирования, если для ответа с применением подразумеваемой лексики и грамматики у студента не хватает знаний и навыков.

Таким образом, развитие спонтанной речи – это не стихийный процесс, а результат продуманной педагогической стратегии. Предложенная система упражнений, основана на теоретических принципах речевой деятельности и коммуникативного подхода, которые позволяют поэтапно формировать у иностранных обучающихся оперативную речевую готовность, тем самым обеспечивая планомерное развитие способности к спонтанному говорению. Интеграция таких упражнений в занятие РКИ превращает язык из объекта изучения в живое, действенное средство общения и самовыражения, что и составляет конечную цель обучения. Более того, постоянное обращение к коммуникативным упражнениям позволяет иностранным студентам преодолеть языковой барьер и перенести отработанные до автоматизма навыки говорения в реальную жизнь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаджикова, А. А. Стратегии и методы развития речевой компетенции на уроке иностранного языка: психолингвистические аспекты и коммуникативные технологии / А. А. Агаджикова, Т. М. Бердиева. – Текст : непосредственный // Наука и мировоззрение. – 2026. – Т. 1. – № 68. – С. 126–131.
2. Амелина, И. О. Система обучения аудированию и говорению в курсе русского языка как иностранного (предвузовский этап) / И. О. Амелина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2022. – № 4 (48). – С. 155–170.
3. Асланова, С. С. Использование принципа концентризма при структуризации учебных материалов / С. С. Асланова. – Текст : непосредственный // Достижения науки и образования. – № 8-3 (49). – 2019. – С. 80–81.
4. Барсегян, К. М. Линия жизни профессора Анатолия Николаевича Щукина (памяти Ученого и Педагога) / К. М. Барсегян, В. Д. Янченко // НИР. Современная коммуникативистика. – 2023. – № 2 (63). – С. 12–14. – DOI : 10.12737/2587-9103-2023-12-2-12-14. – URL: <https://znaniyum.ru/catalog/product/1902970> (дата обращения : 01.04.2026). – Текст : электронный.

5. Владимирова, Л. В. Привет! Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (элементарный уровень) / Л. В. Владимирова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2025. – 152 с. – Текст : непосредственный.
6. Владимирова, Л. В. Как дела? Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (базовый уровень) / Л. В. Владимирова, О. В. Кулигина, Р. Н. Сафин. – 7-е изд., перераб. и доп. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2025. – 152 с. – Текст : непосредственный.
7. Владимирова, Л. В. Удачи! Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся (предвузовский уровень) / Л. В. Владимирова, О. В. Кулигина. – 7-е изд., перераб. и доп. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2026. – 202 с. – Текст : непосредственный.
8. Гун, С. Создание системы упражнений, нацеленных на обучение говорению на русском языке в китайских вузах / С. Гун. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2024. – № 2. – С. 126–133. – DOI :10.18137/RNU.NET.24.02.P.126.
9. Даричева, М. В. Использование метода дискуссии для формирования навыков спонтанной иноязычной речи / М. В. Даричева, О. А. Минеева, К. Г. Девятникова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87 (2). – С. 178–181.
10. Доржиева, С. Б. Система упражнений для развития умений диалогической речи: общая характеристика / С. Б. Доржиева, Н. А. Тумакова / Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1340–1342. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19824> (дата обращения: 02.02.2026). – Текст : электронный.
11. Игна, О. Н. Книга И. А. Грузинской «Методика преподавания английского языка в средней школе»: отражение раннего советского периода развития отечественной методики / О. Н. Игна. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 2 (24). – С. 190–199. – DOI : 10.23951/2307-6127-2019-2-190-199.
12. Колобкова, А. А. О педагогическом наследии Е. И. Пассова / А. А. Колобкова. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 6А. – С. 367–375. – DOI : 10.34670/AR.2020.46.6.209.
13. Обносков, Н. С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие / Н. С. Обносков. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – С. 102–109.
14. Пореченкова, Е. А. Развитие продуктивных видов речевой деятельности на материале фразеологических единиц в курсе русского языка как иностранного (уровень В1) / Е. А. Пореченкова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11. – № 2. – С. 406–414. – DOI :10.30853/ped20260050.
15. Программа вступительного испытания по русскому языку как иностранному. – Казань : К(П)ФУ, 2025. – Текст : электронный. – URL : <https://admissions.kpfu.ru/wp-content/uploads/2025/12/pvi-russkij-yazyk-kak-inostrannyj.pdf> (дата обращения : 02.03.2026).

16. Рыбакова, М. В. Методические условия преподавания русского языка как иностранного и их реализация в казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязева / М. В. Рыбакова, А. Г. Хорошавина, Ю. Д. Смирнова. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2024. – Т. 13. – № 1. – С. 193–197. – DOI : 10.55355/snv2024131313.

17. Федорова, Д. В. Методика обучения студентов языковых профилей подготовки иноязычной неподготовленной речи / Д. В. Федорова. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2022. – № 3 (63). – С. 209–220. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-studentov-yazykovyh-profiley-podgotovki-inoazychnoy-nepodgotovlennoy-rechi/viewer> (дата обращения : 05.04.2026).

18. Хоанг Тху Куинь. Междисциплинарный подход к развитию устной речи у студентов-филологов, готовящихся к преподаванию русского языка как иностранного во Вьетнаме / Хоанг Тху Куинь. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10. – № 10. – С. 1565–1570. – DOI : 10.30853/ped20250187.

19. Eggert B. Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht – Leipzig : Quelle, 1911. Repr., 2018. – 120 p.

20. Yong V., Saccomandi A., Chin K., Lutzow L., DuCette J. P., Bueno R., Erkmen C. P. Impromptu Speaking: Teaching an Essential Leadership Skill Journal of Surgical Education, 2024. – Vol. 81, no. 12. – pp. 103–313. – DOI : 10.1016/j.jsurg.2024.103313.

REFERENCES

1. Agadzhykova A. A. Strategies and methods for developing speech competence on a foreign language lesson: psycholinguistic aspects and communication technologies. *Nauka i mirovozzrenie = Science and Worldview*, 2026, T. 1, no. 68, pp. 126–131 (In Russian).

2. Amelina I. O. The system of teaching listening and speaking in the course of Russian as a foreign language (pre-university stage). *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoie obrazovanie. = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 2022, no. 4 (48), pp. 155–170 (In Russian).

3. Aslanova S. S. Using the principle of concentricism in structuring educational materials. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya = Achievements of science and education*, 2019, no. 8-3 (49), pp. 80–81 (In Russian).

4. Barsegyan K. M., YAnchenko V. D. The life line of Professor Anatoly Nikolaevich Shchukin (in memory of the Scientist and Teacher). *Sovremennaya kommunikativistika = Modern communication studies*, 2023, no. 2 (63), pp. 12–14. URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1902970>. (In Russian).

5. Vladimirova L. V. *Privet! Uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchashchihsya (elementarnyj uroven')* [Hello! A Russian language textbook for foreign students (elementary level)]. Kazan', Izd-vo Kazan. un-ta, 2025. 152 p. (In Russian).

6. Vladimirova L. V., Kuligina O. V., Safin R. N. *Kak dela? Uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchashchihsya (bazovyj uroven')* [How are you? A Russian language textbook for foreign students (basic level)]. Kazan', Izd-vo Kazan. un-ta, 2025. 152 p. (In Russian).
7. Vladimirova L. V., Kuligina O. V. *Udachi! Uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannyh uchashchihsya (predvuzovskij uroven')* [Good luck! Textbook on the Russian language for foreign students (pre-university level)]. Kazan', Izd-vo Kazan. un-ta, 2026. 202 p. (In Russian).
8. Gun S. Creating a system of exercises aimed at teaching Russian speaking in Chinese universities. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, 2024 no. 2, pp. 126–133 (In Russian).
9. Daricheva M. V., Mineeva O. A., Devyatnikova K. G. Using discussion to develop spontaneous foreign language speech skills. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 87 (2), pp. 178–181 (In Russian).
10. Dorzhieva S. B., Tumakova N. A. System of exercises for developing dialogical speech skills: general characteristics. *Molodoj uchenyj = Young scientist*, 2015, no. 11 (91), pp. 1340–1342. URL: <https://moluch.ru/archive/91/19824>. (In Russian).
11. Igna O. N. Methodology of Teaching English in Secondary School: a reflection of the early Soviet period of domestic methodology. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Scientific and pedagogical review*, 2019, no. 2 (24), pp. 190–199 (In Russian).
12. Kolobkova A. A. Pedagogical legacy of E.I. Passov. *Pedagogicheskij zhurnal = Pedagogical journal*, 2019, T. 9, no. 6A, pp. 367–375 (In Russian).
13. Obnosov N. S. Unprepared speech and the classification of exercises aimed at its development. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign languages at school*, 2012, no. 4, pp. 102–109 (In Russian).
14. Porechenkova E. A. Development of productive types of speech activity based on phraseological units in the course of Russian as a foreign language (level B1). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. = Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 2026, T. 11, no. 2, pp. 406–414 (In Russian).
15. *Programma vstupitel'nogo ispytaniya po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Program of the entrance test in Russian as a foreign language]. Kazan', K(P)FU, 2025, URL : <https://admissions.kpfu.ru/wp-content/uploads/2025/12/pvi-russkij-yazyk-kak-inostrannyj.pdf> (In Russian).
16. Rybakova M. V., Horoshavina A. G., Smirnova YU. D. Methodological conditions for teaching Russian as a foreign language and their implementation at the Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov. *Samarskij nauchnyj vestnik = Samara Scientific Bulletin*, 2024, T. 13, no. 1, pp. 193–197 (In Russian).
17. Fedorova D. V. Methods of teaching language profiles students unprepared foreign language speech. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 2022, no. 3 (63), pp. 209–220. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-studentov-yazykovyh-profiley-podgotovki-inoyazychnoy-nepodgotovlennoy-rechi/viewer> (In Russian).
18. Hoang Thu Kuin'. Interdisciplinary approach to the development of oral speech among philology students preparing to teach Russian as a foreign language in Vietnam. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 2025, T. 10, no. 10, pp. 1565–1570 (In Russian).

19. Eggert B. *Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht*. Leipzig, 1911. Repr. 2018. 120 p.
20. Yong V., Saccomandi A., Chin K., Lutzow L., DuCette J. P., Bueno R., Erkmen C. P. *Impromptu Speaking: Teaching an Essential Leadership Skill*. Journal of Surgical Education, 2024, Vol. 81, no. 12, pp. 103–313.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Петрова, С. О. Опыт создания системы упражнений для развития навыков спонтанного говорения у иностранных обучающихся на занятиях по РКИ на довузовском этапе /С. О. Петрова, А. А. Шабанова. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 110–121.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Petrova S. O., Shabanova A. A system of exercises for developing spontaneous speaking skills in pre-university RFL classes/ S. O. Petrova, A. A. Shabanova // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 6, pp. 110–121. (In Russian).

УДК 37.012

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
УЧИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В.В. Старичков, Т.Ю. Демидова, С.К. Погребная

**STUDY OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHERS
IN THE FIELD OF STUDENTS' UPBRINGING AND PREVENTION
OF THEIR DEVIANT BEHAVIOR**

V.V. Starichkov, T.Y. Demidova, S.K. Pogrebnaya

Аннотация. В статье представлены результаты исследования профессиональных компетенций учителей, проведенного в ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» в 2025 году на выборке, включающей 12519 учителей из 2162 школ 50 субъектов Российской Федерации. Анализируются уровни сформированности общепедагогических компетенций (воспитание, обучение, развитие) учителей-предметников и профессиональных компетенций школьных педагогов в сфере классного руководства, в том числе в части профилактики девиантного поведения обучающихся. Рассматриваются выявленные ключевые дефициты и ресурсы педагогической деятельности, связи между квалификационными характеристиками педагогов, образованием, стажем и уровнем развития профессиональных компетенций. Полученные данные могут быть использованы для совершенствования системы учительского роста и кадровой политики в сфере общего образования, в том числе в целях устранения профессиональных дефицитов педагогов, осуществления методической поддержки и повышения квалификации учителей.

Abstract. The article presents the results of a study of teachers' professional competencies conducted by the Federal state budgetary institution « Federal Institute for Education Quality Assessment» in 2025 on a sample of 12,519 teachers from 2,162 schools across 50 constituent entities of the Russian Federation. The article analyses the levels of maturity of general pedagogical competencies (upbringing, teaching, development) of subject teachers and the professional competencies of school educators in the field of class supervision, including with regard to the prevention of deviant behavior among students. The article examines the identified key shortfalls and resources of pedagogical activity, as well as the correlations between teachers' qualification profile, education, length of service, and the level of development of professional competencies. The data obtained may be used to improve the system of teacher professional growth and human resources policy in the field of general education, including for the purposes of eliminating teachers' professional shortfalls, providing methodological support, and enhancing teachers' professional qualifications.

Ключевые слова: профессиональные компетенции учителей, общепедагогические компетенции, классное руководство, диагностика профессиональных компетенций, воспитание, профилактика девиаций.

Keywords: teachers' professional competencies, general pedagogical competencies, class supervision, diagnostics of professional competencies, upbringing, prevention of deviant behavior.

Введение. Качество образования во многом определяется уровнем профессиональной компетентности педагогических работников. В связи с этим диагностика профессиональных компетенций учителей является одним из ключевых инструментов оценки состояния кадрового потенциала системы образования и служит основой для формирования адресных программ профессионального развития педагогов. В современных условиях, требующих достижения национальных целей развития российского образования, особую значимость приобретает комплексная оценка готовности учителей к осуществлению обучения, воспитания и развития обучающихся в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2], методических рекомендаций органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях [10].

В 2025 году федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральный институт оценки качества образования» в рамках комплексной оценки качества общего образования в Российской Федерации провело исследование компетенций учителей (ИКУ). В настоящей статье представлен анализ результатов этого исследования в части выявления профессиональных дефицитов педагогов в сфере воспитания, развития и профилактики девиантного поведения обучающихся с целью определения приоритетных направлений профессионального развития педагогических работников.

Комплексная оценка качества общего образования осуществляется в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и стратегическими документами, определяющими приоритеты развития национальной системы образования. Нормативную правовую основу Методологии исследования составляют положения Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) [3–5] и федеральные образовательные программы начального, основного и среднего общего образования [6–8], профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2]. Результаты исследования используются при расчете отдельных показателей индекса качества общего образования [9].

Указанные документы закрепляют требования к результатам освоения образовательных программ, условиям их реализации и обеспечению единства образовательного пространства Российской Федерации. Также

учитываются национальные цели развития Российской Федерации, приоритеты государственной политики в сфере образования, положения стратегических документов, направленных на обеспечение технологического суверенитета, развитие естественно-научного и технологического образования, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, обеспечение безопасности и благополучия детей.

Основной целью проведения ИКУ стала оценка кадровой составляющей качества общего образования в Российской Федерации. Данное исследование позволило выявить профессиональные дефициты педагогов, обозначить направления их методической поддержки и повышения квалификации, что необходимо для обеспечения возможности разработки адресных мер, направленных на развитие кадрового потенциала системы общего образования.

Инструментарий и выборка исследования. В ИКУ в 2025 году приняли участие 12 519 учителей из 2 162 общеобразовательных организаций из 50 субъектов Российской Федерации, в том числе 2 094 классных руководителей. В выборку исследования вошли учителя русского языка и литературы, математики, физики, химии, биологии и начальных классов [12]. Инструментарий исследования включал два основных компонента. Первый – диагностическая работа, направленная на оценку предметных, методических и общепедагогических компетенций учителей. Второй – анкетирование, цель которого состояла в сборе контекстных данных об участниках исследования и особенностях организации образовательного процесса в соответствующих общеобразовательных организациях. Анкета для классных руководителей была дополнена диагностическими заданиями, направленными на оценку профессиональных компетенций в сфере классного руководства.

Инструментарий исследования разработан в соответствии с требованиями к проведению социально-педагогических исследований: он обеспечивает репрезентативность выборки, надёжность и валидность данных [13; 15]. Сохраняется преемственность с классическими подходами к диагностике педагогических компетенций, дополненная актуальными методиками и технологиями [14].

Абсолютное большинство педагогов, принявших участие в ИКУ, женского пола (92,8 %), наиболее высока доля учителей со стажем 26–40 лет (около 40 %), тогда как доля педагогов со стажем менее одного года минимальна (0,6 %). Большая часть опрошенных педагогов (84,8 %) имеют высшее педагогическое образование, 8 % – среднее профессиональное педагогическое, и 7,2 % не имеют профессионального педагогического образования. 42,9 % участников исследования имеют высшую квалификационную категорию, 29 % – первую, 13,8 % – не имеют категории, и лишь совсем незначительная доля педагогов имеют квалификационные категории педагог-методист и педагог наставник (0,2 % и 0,1 % соответственно). Сравнение различий в уровне квалификации учителей разных предметов показывает, что высшую квалификационную категорию чаще имеют учителя русского языка и литературы, а реже всего – учителя начальных классов, физики и математики.

Результаты исследования общепедагогических компетенций. Анализ распределения результатов выполнения заданий общепедагогического блока показывает существенную вариативность между группами учителей. Низкий уровень профессиональных компетенций наиболее распространен среди учителей начальных классов (28,3 %), а менее всего соответствующий дефицит свойственен учителям математики (22,7 %). При этом доля педагогов с высоким уровнем общепедагогических компетенций наиболее значительна среди учителей математики (32,6 %) и наименее представлена среди учителей химии (25,1 %) и физики (25,3 %).

Большинство педагогов (93,8 %) продемонстрировали способность находить оптимальное решение педагогических ситуаций в рамках урочной деятельности и использовать воспитательный потенциал урока. Также почти все учителя хорошо знают требования ФГОС общего образования в части обучения, воспитания и развития обучающихся (90,9 %).

Вместе с тем диагностика выявила ряд серьезных дефицитов. Трудными для учителей оказались задания, связанные с оценкой параметров и проектированием психологически безопасной и комфортной образовательной среды: с ними справились 52,5 % педагогов (Рис. 1). Затруднения также вызвали задания, требующие модельного проектирования ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка и универсальные учебные действия – только 52,2 % педагогов смогли установить соответствие между видами деятельности обучающегося и его личностными характеристиками, развитию которых эти виды деятельности способствуют. Значительная часть учителей испытывает затруднения при осуществлении образовательной деятельности с учетом возрастных особенностей развития обучающихся, мотивировании к обучению (лишь 63 % успешно справились с соответствующим заданием).

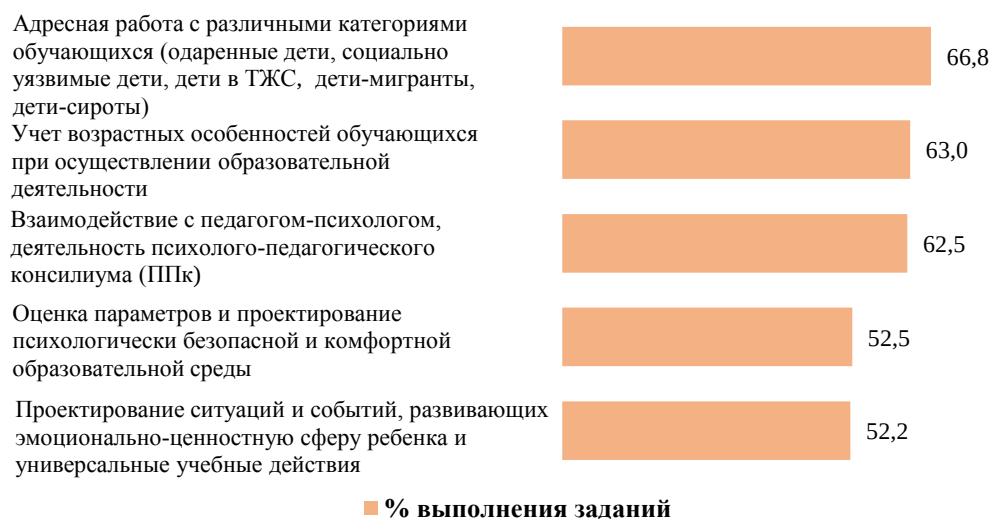


Рис. 1 – Успешность выполнения учителями отдельных заданий в части оценки общепедагогических компетенций

Профессиональные затруднения учителей-предметников. По данным анкетирования, в наибольшей степени при реализации урочной деятельности педагоги испытывают затруднения в развитии потенциала одаренных обучающихся и в организации наставничества «ученик – ученик». При этом 18,7% учителей указали на затруднения при управлении дисциплиной и обеспечении психологической безопасности обучающихся на уроке, что согласуется с результатами диагностической работы (Рис. 2).

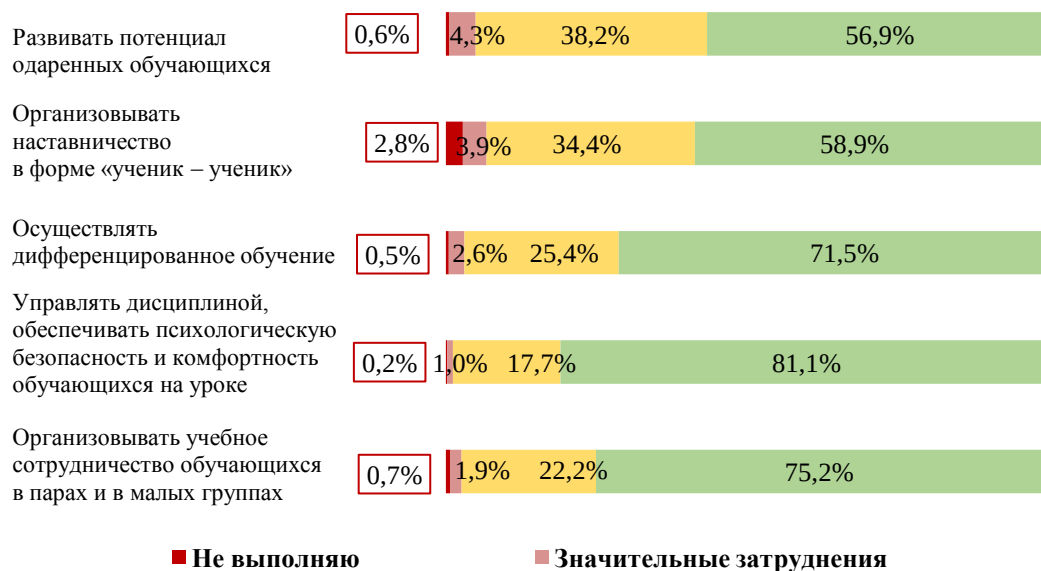


Рис. 2. – Оценка учителями своих затруднений в выполнении определенных действий при проведении уроков

Наличие педагогического образования положительно сказывается на способности учителя управлять дисциплиной: педагоги с высшим или средним профессиональным педагогическим образованием значительно реже испытывают затруднения в этой области по сравнению с учителями, не имеющими указанного образования. Аналогичная закономерность выявлена для организации наставничества «ученик – ученик»: при более высоком уровне квалификации педагоги испытывают меньше затруднений при реализации данной формы работы.

Потребности педагогов в дополнительном профессиональном образовании. Анкетирование позволило выявить актуальные образовательные запросы педагогического сообщества (Рис. 3). Чаще всего учителя указывали на потребность в дополнительном профессиональном образовании по следующим направлениям: инклюзивное образование (63,2 %), реализация профильного образования и углубленного изучения предметов (60,2 %), цифровизация образования (57,9 %). В сфере воспитательной деятельности

наиболее востребованными темами оказались профилактика девиантного поведения обучающихся (57,8 %) и профессиональная ориентация школьников (36,7 %).



Рис. 3. – Распределение ответов педагогов на вопрос «Ощущаете ли Вы в настоящее время потребность в дополнительном профессиональном образовании в отношении перечисленных ниже тем?»

Важно отметить, что потребность в дополнительном образовании по вопросам воспитания снижается с ростом педагогического стажа. Среди педагогов со стажем более 40 лет 81,8 % не ощущают потребности в обучении по теме воспитания патриотичной и социально активной личности, тогда как среди педагогов со стажем менее пяти лет этот показатель составляет 70,5 %. При этом уровень педагогического образования влияет на характер образовательных потребностей: наиболее сильно потребность в повышении квалификации по вопросам воспитания выражена у педагогов, не имеющих основного педагогического образования, или же у получивших среднее профессиональное педагогическое образование.

Профессиональные компетенции в сфере классного руководства. По результатам выполнения диагностических заданий 27,8 % классных руководителей продемонстрировали высокий уровень профессиональных компетенций в сфере классного руководства, 46,7 % – средний уровень, 25,5 % – низкий уровень.

Наибольшие затруднения вызвали задания, связанные со знанием прав и обязанностей классного руководителя; формированием у обучающихся навыков информационной безопасности – с ними справились с заданием 32,6 % и 40,9 % соответственно (Рис. 4). Сложными оказались также вопросы, проверяющие умения изучать и анализировать характеристики класса как малой социальной группы, регулировать межличностные отношения, формировать благоприятный психологический климат в классе (45,8 %).

Обнаружены значительные профессиональные дефициты классных руководителей в части знания способов выявления и коррекции деструктивных отношений в классе, профилактики девиантного поведения обучающихся (только 68,3 % справились с заданием). При решении ситуационных задач наибольшие затруднения у учителей вызывали педагогические задания, связанные с личностно ориентированной деятельностью по воспитанию и социализации обучающихся.



Рис. 4. – Успешность выполнения классными руководителями отдельных заданий

Профессиональные затруднения в сфере классного руководства. Анализ профессиональных затруднений классных руководителей показывает, что наименьшую сложность вызывают: реализация занятий курса «Разговоры о важном» (95 % не испытывают затруднений), контроль посещаемости и успеваемости (92,9 %), планирование и проведение классных часов (90,5 %).

Среди учителей начальных классов, реализующих программу «Орлята России», 69,3 % не испытывают затруднений в ее реализации.

Наиболее часто классные руководители отмечали наличие затруднений в сопровождении особых категорий обучающихся (39 %), профилактике деструктивного поведения и нарушений дисциплины (36,5 %), в организации выездных мероприятий (36,5 %). Среди занятий в рамках внеурочной деятельности наибольшие трудности у учителей, работающих в основной и старшей школе, вызывает проведение занятий по образовательному курсу «Семьеведение» (60,8 %).

Классные руководители, в карьере которых уже было несколько выпускных классов, значительно увереннее справляются с разработкой плана воспитательной работы, планированием классных часов, привлечением родителей к участию в школьных мероприятиях. Исключением остается организация выездных мероприятий (экскурсий в другие города и регионы): затруднения в этой области испытывают педагоги независимо от имеющегося опыта классного руководства. Также сохраняются значительные трудности в профилактике деструктивного поведения – даже среди педагогов с тремя и более «выпусками» 30 % опрошенных указывают на соответствующие затруднения.

Установленные связи. Результаты исследования демонстрируют положительную корреляцию: высокий уровень общепедагогических компетенций соотносится с более высоким уровнем компетенций в сфере классного руководства (Рис. 5). Данная закономерность подчеркивает системообразующую роль общепедагогической подготовки учителя для всего спектра его профессиональной деятельности.

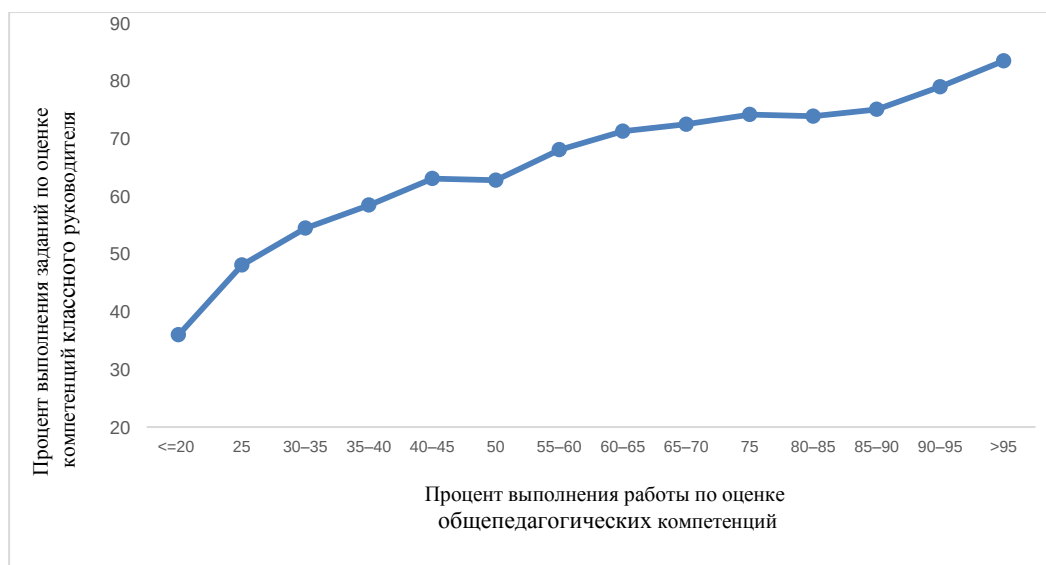


Рис. 5. – Связь между результатом выполнения учителями работы по оценке общепедагогических компетенций и оценке компетенций классного руководителя

Одним из важнейших результатов исследования стало установление ряда связей между образованием, квалификацией, стажем педагогов и уровнем развития их профессиональных компетенций.

Уровень профессиональной квалификации учителей положительно связан с уровнем развития, как общепедагогических компетенций, так и компетенций в сфере классного руководства. Педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию или категории «педагог-методист», «педагог-наставник», выполнили диагностическую работу в части общепедагогических компетенций и компетенций классного руководителя в среднем лучше, чем педагоги, не имеющие квалификационной категории.

Результаты педагогов с высшим педагогическим образованием незначительно отличаются в лучшую сторону, как по общепедагогическим компетенциям, так и по компетенциям в сфере классного руководства, по сравнению с коллегами, не имеющими высшего профильного образования (Рис. 6).

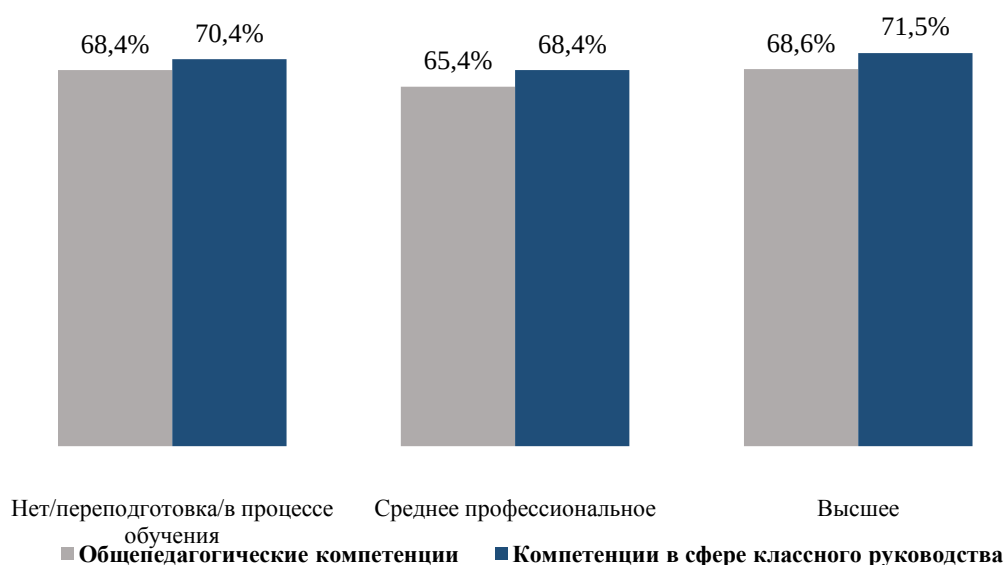


Рис. 6. – Средний процент выполнения заданий в части оценки общепедагогических компетенций и компетенций классного руководителя в зависимости от наличия педагогического образования

Вопреки распространенному представлению, большой педагогический стаж не является гарантией высокого уровня развития профессиональных компетенций. Общий педагогический стаж не показал связи с успешностью выполнения диагностических заданий. Более того, средние результаты педагогов со стажем свыше 40 лет оказались несколько ниже, чем у их менее опытных коллег. Это может свидетельствовать о необходимости создания для педагогов с большим стажем специальных программ профессионального развития, ориентированных на формирование компетенций в области информационной безопасности, обновления знаний в сфере педагогики и психологии с учетом особенностей современных детей и подростков.

Исследование также выявило интересную закономерность: несмотря на то, что опыт работы классным руководителем не связан напрямую с успешностью выполнения диагностических заданий, его накопление заметно снижает субъективные затруднения при осуществлении большинства функций классного руководителя.

Заключение и рекомендации. Результаты ИКУ 2025 года позволяют сформулировать ряд выводов, имеющих практическое значение для развития системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в сфере воспитания и профилактики девиантного поведения обучающихся.

Во-первых, ключевыми дефицитами в сфере общепедагогической компетентности являются: проектирование психологически безопасной образовательной среды, развитие эмоционально-ценностной сферы обучающихся, учет возрастных особенностей детей в образовательном процессе. Эти направления заслуживают приоритетного внимания при обновлении программ повышения квалификации педагогов.

Во-вторых, в сфере классного руководства наиболее острыми являются дефициты в области знания нормативно-правовой базы, формирования у обучающихся навыков информационной безопасности, общения в полиэтнической, поликультурной среде, профилактики девиантного поведения, жестокости, травли в детских коллективах. Данные направления требуют включения в программы дополнительного профессионального образования классных руководителей.

В-третьих, выявленные различия между группами педагогов с разным уровнем образования и квалификации указывают на необходимость дифференцированного подхода к организации дополнительного профессионального образования. Педагоги без профильного педагогического образования нуждаются в специальной поддержке в области психолого-педагогических дисциплин. Педагоги с большим стажем требуют обновления знаний в современных подходах к обучению и воспитанию, которые, очевидно, не всегда находят отражение в их практике.

В-четвертых, полученные данные могут быть использованы региональными и муниципальными органами управления образованием для уточнения приоритетов кадровой политики, формирования регионального заказа на программы дополнительного профессионального образования, мотивации педагогов к повышению профессиональной компетентности, выстраивания системы наставничества и поддержки педагогических кадров.

Таким образом, результаты исследования создают надежную эмпирическую базу для принятия управленческих решений в области профессионального развития педагогических кадров и повышения качества общего образования в Российской Федерации. Проведение исследований компетенций учителей на федеральном уровне будет продолжено в рамках мероприятий по оценке качества общего образования. Перспективными направлениями станут развитие цифровых инструментов оценки, расширение выборки участников, а также интеграция результатов исследований в систему повышения квалификации педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с изменениями и дополнениями) «Об образовании в Российской Федерации» – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения : 25.05.2026). – Текст : электронный.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н «Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения : 25.05.2026). – Текст : электронный.
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения : 25.05.2026). – Текст : электронный.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения : 25.05.2026). – Текст : электронный.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 года № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения : 25.05.2026) – Текст : электронный.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 372 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 370 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 371 (с изменениями и дополнениями) «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.
9. Министерство просвещения Российской Федерации и Федеральной служба по надзору в сфере образования и науки 22 декабря 2023 года «Методология и показатели оценки качества общего образования в Российской Федерации – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_472903/ (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.

10. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 12 мая 2020 года № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353267/ (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.

11. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 октября 2025 года № 07-5724 «О методических рекомендациях». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413032367/> (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.

12. Письмо ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования» от 17 июля 2025 года № 02-25/787 «Об участии образовательных организаций в исследовании компетенций учителей в 2025 году» (дата обращения : 22.05.2026). – Текст : электронный.

13. Айвазян, С. А. Прикладная статистика : основы моделирования и первичная обработка данных : справочное издание / С. А. Айвазян, И. С. Енюков, Л. Д. Мешалкин ; под редакцией С. А. Айвазяна. – Москва : Финансы и статистика, 1983. – 471 с. – Текст : непосредственный.

14. Ботвинников, А. Д. Организация и методика педагогических исследований / А. Д. Ботвинников. – Москва, 1981. – 43 с. – Текст : непосредственный.

15. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : монография / С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 206 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii* [On education in the Russian Federation]. Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (In Russian).

2. *Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»* [Professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, and secondary general education) (educator, teacher)»]. Approved by Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation no. 544n of October 18, 2013. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (In Russian).

3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [On approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 286 of May 31, 2021 (as amended). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (In Russian).

4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya* [On approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 287 of May 31, 2021 (as amended). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (In Russian).

5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya* [On approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education]. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 413 of May 17, 2012 (as amended). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/. (In Russian).

6. *Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [On approval of the federal educational program of primary general education]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 372 of May 18, 2023 (as amended). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (In Russian).

7. *Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy osnovnogo obshchego obrazovaniya* [On approval of the federal educational program of basic general education]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 370 of May 18, 2023 (as amended). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040> (In Russian).

8. *Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy srednego obshchego obrazovaniya* [On approval of the federal educational program of secondary general education]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 371 of May 18, 2023 (as amended). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130017> (In Russian).

9. *Metodologiya i pokazateli otsenki kachestva obshchego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii* [Methodology and indicators for assessing the quality of general education in the Russian Federation]. Approved by the Ministry of Education of the Russian Federation and the Federal Service for Supervision in Education and Science on December 22, 2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_472903/ (In Russian).

10. *O metodicheskikh rekomendatsiyakh : pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 12 maya 2020 g. № VB-1011/08* [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation no. VB-1011/08 of May 12, 2020 «On methodological recommendations»]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353267/ (In Russian).

11. *O metodicheskikh rekomendatsiyakh : pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 23 oktyabrya 2025 g. № 07-5724* [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation no. 07-5724 of October 23, 2025 «On methodological recommendations»]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/413032367/> (In Russian).

12. *Ob uchastii obrazovatel'nykh organizatsii v issledovanii kompetentsii uchitelei v 2025 godu : pis'mo FGBU «Federal'nyi institut otsenki kachestva obrazovaniya» ot 17 iyulya 2025 g. № 02-25/787* [Letter of the Federal Institute for Education Quality Assessment no. 02-25/787 of July 17, 2025 «On the participation of educational organizations in the study of teachers' competencies in 2025»]. (In Russian).

13. Aivazyan S. A., Enyukov I. S., Meshalkin L. D. *Prikladnaya statistika: osnovy modelirovaniya i pervichnaya obrabotka dannykh* [Applied statistics: foundations of modeling and primary data processing]. M., Finansy i statistika Publ., 1983. 471 p. (In Russian).

14. Botvinnikov A. D. *Organizatsiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy* [Organization and methodology of pedagogical research]. Moscow, 1981, 43 p. (In Russian).

15. Shishov S. E., Kal'nei V. A., Girba E. Yu. *Monitoring kachestva obrazovatel'nogo protsessa v shkole* [Monitoring the quality of the educational process at school]. M., INFRA-M Publ., 2023. 206 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Старичков, В. В. Исследование профессиональных компетенций учителей в сфере воспитания и профилактики девиантного поведения обучающихся / В. В. Старичков, Т. Ю. Демидова, С. К. Погребная. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 122–135.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Starichkov V. V., Demidova T. Y., Pogrebnaya S. K. Study of professional competencies of teachers in the field of students' upbringing and prevention of their deviant behavior / V. V. Starichkov, T. Y. Demidova, S. K. Pogrebnaya // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 122–135. (In Russian).

УДК 355.233.231.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

М.Ю. Теплых, Ю.П. Ветров

THEORETICAL FOUNDATIONS OF CIVIL EDUCATION OF YOUTH

M.Yu. Teplykh, Yu.P. Vetrov

Аннотация. В статье рассматривается проблема гражданского воспитания молодежи, которая приобретает все большую актуальность в современных условиях. Особое внимание уделено теоретическим основаниям разрабатываемых воспитательных концепций. Анализируются ключевые парадигмы, определяющие процесс формирования гражданственности: личностно-ориентированная, культурологическая, деятельностьная, гуманистическая, психоаналитическая и социально-конструктивистская. В итоге проведенного теоретического анализа отмечается, что современные исследования интегрируют различные подходы, что позволяет более эффективно учитывать как внешние (социальные, культурные), так и внутренние (психологические) факторы развития личности.

Abstract. This article examines the increasingly relevant issue of civic education for young people. Particular attention is paid to the theoretical foundations of the emerging educational concepts. Key paradigms that shape the development of civic consciousness are analyzed, including personality-oriented, cultural, activity-based, humanistic, psychoanalytic, and social constructivist approaches. The theoretical analysis demonstrates that modern research integrates various approaches, allowing for a more effective consideration of both external (social, cultural) and internal (psychological) factors in personal development.

Ключевые слова: гражданственность, концепция воспитания, программы воспитания, интергративная парадигма.

Key words: citizenship, concept of education, education programs, interactive paradigm.

Проблема гражданского воспитания молодежи в настоящее время становится все более актуальной, а вопросы, связанные с определением теоретических оснований разрабатываемых воспитательных концепций, все более значимыми.

В современном педагогическом дискурсе особое место занимает личностно-ориентированная парадигма гражданского воспитания разрабатывалась как отечественными, так и зарубежными учеными. В ее основе лежат идеи гуманистов эпохи Возрождения, представляющие собой базу для формирования гражданской позиции личности и ее добродетелей, востребованных обществом (Л. Балла, В. да Фельтре, Б. Гуарини и др.).

В рамках представленной парадигмы видится значимой теория К. Роджерса [14], в которой фокус научного анализа направлен на создание условий для свободного самоопределения личности, что, в контексте гражданского воспитания, важно, так как основано на осознанном принятии общественной добродетели и готовности к активному участию в жизни общества.

В отечественной науке данная позиция развивается в трудах второй половины XX века И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. Рассматривая содержание образования как средство развития личности, в том числе и в аспекте гражданского воспитания, они обращают внимание на формировании у обучающихся опыта эмоционально-волевого отношения к обществу и государству, посредством систематизации его ключевых компонентов:

- знаний о природе, обществе и человеке;
- опыта деятельности по образцу (умения и навыки);
- опыта творческой деятельности;
- опыта эмоционально-ценностных отношений [10].

Обновленное содержание позволяет совершить переход от предметно-ориентированного обучения к личностно-ориентированному, где гражданское воспитание становится неотъемлемой частью формирования личности, способной к активному участию в жизни общества.

В продолжении идеи совершенствования содержания образования можно назвать работы В.С. Леднева, в которых освещались вопросы развития наличных способностей к творчеству. В научных публикациях Б.М. Бим-Бада особое внимание уделялось развитию природных дарований, А.В. Петровский анализировал процессы развития личности и межличностных отношений в группе, а гражданское воспитание рассматривал как часть формирования всесторонне развитой личности

При этом, основным процессом развития исследователи видели социализацию личности, которая определяет и стадии воспитания:

- адаптация (усвоение норм и правил);
- индивидуализация (личность становится субъектом, способным к самостоятельному выбору и проявлению индивидуальности);
- интеграция (достигается баланс между личностью и обществом, формируется готовность к принятию ответственности за судьбу общества).

Современная интерпретация гражданского воспитания, в рамках личностно-ориентированной парадигмы представлена в трудах И.Д. Бежа, где оценивается воспитание как процесс приобщения человека к высшим духовным и культурным ценностям, который осуществляется через интериоризацию – перевод внешних ценностей во внутренний мир личности. Кроме того, автор разработал и представил технологии воспитания гражданина как субъекта собственной жизни [2].

В целом, личностно-ориентированная парадигма подразумевает, что гражданское воспитание не только направлено на передачу знаний о собственном государстве, но, в первую очередь, на формирование у личности

внутренней установки гражданина посредством участия в коллективной деятельности, принятие личной ответственности, развитие самостоятельности и ценностных ориентаций. При этом, гражданские качества формируются только в процессе совместной деятельности, где личность осознает себя частью коллектива и общества.

Культурологическая концепция освещает процесс гражданского воспитания как процесс вхождения личности в культуру. Базовые принципы такого воспитания были заложены еще античными мыслителями, связывавшими воспитание гражданина с формированием уважения к государству, законам, культурным нормам.

Продолжением античных идей стали постулаты просветителей, в частности Ж.Ж. Руссо, который утверждал, что гражданское воспитание должно строиться на свободном развитии личности и ее реализации в общественной культуре и самом обществе.

В России сторонник идей Ж.Ж. Руссо К.Д. Ушинский связывал гражданское воспитание с формированием национального самосознания, уважения к культуре и истории своего народа. К нему присоединялись классики отечественной педагогики: В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и др.

На современном этапе, анализирует культурологический подход в рамках педагогики, Е.В. Бондаревская. Она представляет процесс формирования гражданской позиции личности обусловленным культурой общества, обращая особое внимание на культуросообразность, нравственные ценности, саморазвитие и самореализацию личности. В унисон с данной точкой зрения находятся научные воззрения Н.Е. Щурковой, которая отмечает, что культурологический взгляд на процесс воспитания требует учитывать прогрессивные тенденции мировой культуры и «взращивать подрастающего молодого человека как гражданина мира» [5], способного жить в контексте мировой культуры.

Деятельностный подход остается одним из ведущих теоретических подходов в современной психолого-педагогической научной сфере. Его основоположник Л.С. Выготский утверждал, что личность формируется и развивается только через активную, осмысленную деятельность, а не через пассивное усвоение знаний. К данному мнению примыкают идеи В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, объясняющие, что развитие личности происходит через организацию соответствующей деятельности: «процесс овладения осуществляется в ходе развития реальных отношений субъекта к миру» [4; 7].

Также, сторонники деятельностного подхода соглашаются с тем, что для воспитания гражданина категорически необходимо включение личности в конкретные дела, среди которых можно рассмотреть: участие в самоуправлении, социальных проектах, патриотических акциях, музейной работе, краеведческих исследованиях и пр. Ведущие гражданские качества, такие как: ответственность, патриотизм, правосознание «... могут быть сформированы только в процессе реальной общественной, учебной, проектной, волонтерской деятельности».

Гуманистическая парадигма воспитания гражданина базируется на цели формирования свободной, ответственной, творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации. Теоретические основы данной парадигмы также были заложены в эпоху Возрождения, где идеальная модель человека рассматривалась с позиции всесторонне развитой личности, обладающей свободой выбора и способностью к самореализации.

В современной научной полемике гуманистические принципы поддерживают работы таких зарубежных исследователей как: М. Монтессори, Р. Штайнер (вальдорфская педагогика) и др.[13], а среди отечественных ученых: Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерханова, В.А. Сухомлинский [1;11] и др.

Несмотря на наличие отличий представленных идей: зарубежная идея базируется на антропософской философии и уделяет особое внимание этапам развития и интеграции искусств, а российская, прежде всего, обращает внимание на систему отношений «учитель–ученик», где на первом месте – диалог, доверие и совместное творчество, их объединяет то, что воспитуемый, в любом возрасте, воспринимается как личность, не заслуживающая проявлений авторитаризма и давления со стороны педагогов. При этом, формирование социальной роли гражданина должно осуществляться не через внешнее принуждение, а через внутреннее принятие общественных и государственных ценностей (свободы, ответственности, уважения к другим людям и пр.).

Следовательно, сформировавшийся гражданин должен быть способен к осознанному участию в жизни общества, уметь сотрудничать, брать на себя ответственность и творчески подходить к решению социальных задач.

Особого внимания заслуживает психоаналитический подход (И.С. Кон, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.), так как он рассматривает гражданственность как нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение не только гражданских обязанностей, но и долга перед обществом. Исходя из ключевых позиций этого подхода, гражданственность должна развиваться через осознание человеком своей принадлежности к обществу, принятие совокупности прав и обязанностей, а также готовности добровольно следовать предписаниям и нормам той социальной группы, к которой он принадлежит. Осознание себя как гражданина, части социального целого проходит через призму:

- внутренних психических процессов, связанных с чувством долга и ответственности;
- бессознательных мотивов, механизмов идентификации: формирование гражданской идентичности и гражданской позиции;
- рефлексии: интернальность – внутренний локус контроля;
- личностного развития: гражданственность рассматривается как интегративное качество личности, формирующееся под влиянием как внешних (социальных), так и внутренних (психических) факторов [12].

Таким образом, психоаналитический подход подчеркивает важность внутренних психических процессов в формировании гражданственности,

а сама гражданственность представляется как результат интеграции личных и общественных ценностей, а также образования идентичности.

Одна из новых научных концепций – концепция социально-конструктивистская, которая рассматривает формирование гражданственности как результата целенаправленного социального проектирования и конструирования. Основатель концепции Э. Геллнер считал, что формирование национальной идентичности происходит через массовое образование и культурную стандартизацию. Э. Хобсбаум, в продолжение данной научной позиции, утверждал: гражданская идентичность формируется через символическую политику, массовые ритуалы, праздники, образовательные программы.

Среди ведущих механизмов, формирующих гражданскую идентичность, были определены: социальные поля и символическая власть, инструментами которых являются институты образования, культуры, политики.

Научным анализом формирования российской гражданской идентичности занимаются такие современные исследователи как М.Ю. Мартынова, В.В. Степанов, В.А. Тишков, О.А. Мосина [8; 9] и др., которые подчеркивают, что – «это высокая ступень духовно-нравственного развития личности, ее гражданского, патриотического воспитания», при этом, отмечая ведущую роль государства и элит в ее формировании.

Таким образом, в русле социально-конструктивистского подхода, гражданская идентичность трактуется как результат целенаправленного проектирования процесса гражданского воспитания. Ведущую роль в этом воспитании играют государство, образовательные и культурные институты, а также элиты, формирующие символическое пространство общества.

Изучение всех представленных подходов, анализ научных отечественных и зарубежных работ показал, что между ними отсутствуют существенные противоречия, скорее, они дополняют друг друга. Следовательно, современным исследователям, изучающим проблему гражданского воспитания молодежи необходимо обращаться к более сложным формам и соединениям научных подходов и парадигм.

Комбинаторность конструктивизма, гуманизма, культурологического, феноменологического и деятельностного подходов уже популяризировали Л.И. Воробьева и М.С. Гусельцева. Исследователи отмечают, что интеграция переставленных подходов позволяет преодолеть ограниченность каждого из них и создать многомерное и целостное представление о развитии личности и образовательно-воспитательных процессах:

–конструктивизм акцентирует внимание на том, что знания не передаются в готовом виде, а конструируются личностью в процессе активного взаимодействия с окружающей средой;

–гуманизм ставит в центр образовательно-воспитательного процесса личность, ее потребности, ценности, а также стремление к самоактуализации, подчеркивая важность уважения и доверия между педагогом и обучающимися;

–культурологический подход рассматривает образование как передачу и освоение культурных смыслов, норм и ценностей, обращая особое внимание на роль социокультурного контекста в формировании личности;

–феноменологический подход ориентирует на изучение субъективного опыта, внутреннего мира человека, его переживаний и смыслов, что особенно важно для понимания индивидуальности каждого обучающегося;

–деятельностный подход представляет развитие личности как результат активной, целенаправленной деятельности, в которой происходит освоение знаний, умений и ценностных ориентаций.

Опираясь на исследования О.А. Кувшиновой [6], Е.Н. Васильевой [6] и Е.Ф. Базык [3], изучающих возможность применения интегративного подхода, можно отметить, что он предполагает не только сочетание различных методов и теорий, которые доказали свою эффективность в определенных контекстах, но и отказ от грубого редукционизма, что особенно важно при анализе сложных воспитательных систем.

В рамках данного подхода акцент делается на взаимосвязи и взаимовлиянии различных факторов, определяющих развитие личности, включая социальные, психологические и культурные аспекты, что, в свою очередь, позволяет более полно учитывать индивидуальные особенности обучающихся и создавать условия для их гармоничного развития.

Опираясь на заявленные позиции, была составлена таблица по интеграции теоретических подходов при организации процесса гражданского воспитания.

Таблица 1

**Интеграция теоретических подходов при организации процесса
воспитания гражданственности молодежи**

№	Концепция	Ведущая идея	Отвечает на вопрос
1.	Культурологическая	Обеспечивает наполняемость содержания	Что помнить?
2.	Гуманистическая	Задаёт ценностный вектор	Зачем помнить?
3.	Деятельностная	Обеспечивает практическое воплощение	Как помнить?
4.	Психоаналитическая	Обеспечивает доступ к глубинному переживанию и бессознательному отклику	Что я чувствую на самом деле?
5.	Личностная	Гарантирует внутренний результат	Почему это важно для меня?
6.	Социально-конструктивистская	Формирует гражданскую идентичность и чувство принадлежности к сообществу	Кто я в этой истории?

Таким образом, современная наука, интегрируя различные подходы, процесс гражданского воспитания может сделать более эффективным. И мы с данной позицией согласны, так как комплексное понимание воспитательного процесса дает возможность рассматривать его как многоуровневый и многоотраслевой, позволит учитывать как внешние (социальные, культурные), так и внутренние (психологические) факторы развития личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики / Ш. А. Амонашвили. – В 20 кн. Кн. 6. Педагогическая симфония. Ч. 2. Как живете, Дети? 2-е изд. – М. : Свет, 2017. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Бех, И. Д. Воспитание личности: Восхождение к духовности / И. Д. Бех. – М. : Просвещение, 2006. – 272 с. – Текст : непосредственный.
3. Базык, Е. Ф. Проблемы управления организационной культурой компании в системе культурологического знания / Е. Ф. Базык, Н. Ю. Буряк. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 241–243.
4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986 – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. «Каждый» как ценностный объект воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова, Ю. С. Жидкова, Т. Н. Иванкина [и др.] – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2019. – № 4 (1475). – С. 190–197.
6. Кувшинова, О. А. Когнитивно-институциональный подход к исследованию социального института / О. А. Кувшинова, Е. Н. Васильева – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-5. – С. 1145–1148.
7. Леонтьев, А. Н. О творческом пути Л.С. Выготского / А. Н. Леонтьев – Собр. соч. Т. 1. – М., 1982. С. 9–41. – Текст : непосредственный.
8. Мосина, О. А. Педагогическая модель геронтообразования / О. А. Мосина – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 268–270.
9. Мосина, О. А. Социальная политика в отношении пожилого населения: методология проектирования / О. А. Мосина – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 990.
10. Скаткин, М. Н. О принципах обучения в советской школе / М. Н. Скаткин – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1950. – № 1. – С. 27–44.
11. Сухомлинский, В. А. Этюды о коммунистическом воспитании / В. А. Сухомлинский – Текст : электронный – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2918182/page:8> (дата обращения : 25.04.2026).
12. Фельдштейн, Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века / Д. И. Фельдштейн – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2015. – № 7 (1450). – С. 9–26.
13. Штайнер, Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – М. : Энигма, 2018. – 160 с. – Текст : непосредственный.
14. Rogers C. Personal thoughts on teaching and learning. – Merrill-Palmer Quarterly, 1957, vol.3 (summer), pp. 241–243.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh. A. *Osnovy gumannoi pedagogiki. V 20 kn. Kn. 6. Pedagogicheskaya simfoniya. Ch. 2. Kak zhivete, Deti?* [Fundamentals of humane pedagogy. In 20 books. Book 6. Pedagogical Symphony. Part 2. How Are You, Children?]. M., Svet, 2017. 256 p. (In Russian).
2. Bekh I. D. *Vospitanie lichnosti: Voskhozhdenie k dukhovnosti* [Personality Upbringing: Ascension to Spirituality]. M., Prosveshchenie, 2006. 272 p. (In Russian).
3. Bazyuk E. F., Buryak N. Yu. Problems of Managing Organizational Culture of a Company in the System of Culturological Knowledge. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 11, pp. 241–243. (In Russian).
4. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: Opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya* [Problems of Developmental Education: Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research]. M., Pedagogika, 1986. 240 p. (In Russian).
5. Shchurkova N. E., Zhidkova Yu. S., Ivankina T. N. [et al.] "Everyone" as a Valuable Object of the Educational Process]. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2019, no. 4 (1475), pp. 190–197. (In Russian).
6. Kuvshinova O. A., Vasil'eva E. N. Cognitive-Institutional Approach to the Study of Social Institute. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, 2013, no. 10–5, pp. 1145–1148. (In Russian).
7. Leont'ev A. N. *O tvorchestvom puti L. S. Vygotskogo* [On the Creative Path of L. S. Vygotsky]. Vol. 1. M., 1982, pp. 9–41. (In Russian).
8. Mosina O. A. Social Policy for the Elderly Population: Design Methodology. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 6, p. 990. (In Russian).
9. Mosina O. A. Pedagogical Model of Gerontoeducation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2018, no. 3 (70), pp. 268–270. (In Russian).
10. Skatkin M. N. On the Principles of Teaching in Soviet School. *Sovetskaya pedagogika = Soviet Pedagogy*, 1950, no. 1, pp. 27–44. (In Russian).
11. Sukhomlinskii V. A. Studies on Communist Upbringing. URL: <https://studfiles.net/preview/2918182/page:8> (In Russian).
12. Fel'dshtein D. I. Problems of Psychological and Pedagogical Sciences in the Space-Time Situation of the 21st Century. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. 2015, no. 7 (1450), pp. 9–26. (In Russian).
13. Shtainer R. *Printsipy val'dorfskoi pedagogiki. Metodika obucheniya i neobkhodimye usloviya vospitaniya* [Principles of Waldorf Pedagogy. Teaching Methodology and Necessary Conditions of Upbringing]. M., Enigma, 2018. 160 p. (In Russian).
14. Rogers C. *Personal thoughts on teaching and learning*. Merrill-Palmer Quarterly. 1957, vol. 3, pp. 241–243.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Теплых, М. Ю. Теоретические основания гражданского воспитания молодежи / М. Ю. Теплых, Ю. П. Ветров. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 136–143.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Teplykh M. Yu., Vetrov Yu. P. Theoretical foundations of civil education of youth / M. Yu. Teplykh, Yu. P. Vetrov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 136–143. (In Russian).

УДК 908

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
БИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОЕ
ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ**

Л.В. Чернова, Л.Н. Горобец

**FORMATION OF CULTURAL IDENTITY
BILINGUAL PERSONALITY THROUGH TEXT-CENTERED
TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE:
PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND RESULTS**

L.V. Chernova, L.N. Gorobets

Материал подготовлен в рамках реализации в 2025 г. государственного задания по теме «Разработка научно-методического сопровождения системы обучения русскому языку в Республике Абхазия и Республике Южная Осетия», которое предполагает организацию культурно-просветительских мероприятий, направленных на формирование культурной идентичности, межкультурной компетенции и ценностно-смыслового отношения к русскому языку как инструменту диалога культур, а также на развитие навыков индивидуальной и групповой коммуникации, необходимых для успешной социализации в поликультурной образовательной среде.

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические основания и результаты использования текстоцентрического подхода в обучении русскому языку учащихся-билингвов в школах Республики Абхазия и Республики Южная Осетия. Текст в билингвальной образовательной среде выполняет не только дидактическую, но и культууроформирующую функцию, выступая средством ценностно-смысловой ориентации учащихся в двух культурных пространствах. На материале разработанного авторами Практикума «Гармония сезонов: изучаем русский язык шаг за шагом» анализируются механизмы формирования культурной метарефлексии, межкультурной компетенции и готовности к диалогу культур. Педагогическая эффективность связывается с переходом учащихся от формального выполнения заданий к личностно окрашенным высказываниям, появлением в речи культурных сравнений и самостоятельных оценок, а также с развитием уважения к собственной и чужой культуре. Авторы приходят к выводу, что текстоцентрическое обучение, реализованное в рамках гуманистической образовательной парадигмы, способствует формированию билингвальной личности, способной к осознанному межкультурному взаимодействию и сохранению культурной идентичности.

Abstract. The article discusses pedagogical foundations and results of use of text-centric approach in teaching Russian language to bilingual students in schools of the Republic of Abkhazia and the Republic of South Ossetia. Text in a bilingual educational environment serves not only a didactic but also a culture-forming function, serving as a means of value and sense orientation for students in two cultural spaces. The material

developed by the Workshop "The Harmony of Seasons: Learning Russian Step by Step" analyzes mechanisms of formation of cultural metalexia, intercultural competence and readiness for dialogue between cultures. Pedagogical effectiveness is associated with the transition of students from formal tasks to personal expressions, the emergence in speeches of cultural comparisons and self-assessments, as well as the development of respect for one's own culture and that of others. The authors conclude that text-centered learning, implemented within a humanistic educational paradigm, promotes the formation of a bilingual personality capable of conscious intercultural interaction and preservation of cultural identity.

Ключевые слова: педагогика билингвального образования, культурная идентичность, текстоцентрический подход, диалог культур, культурная метарефлексия, межкультурная компетенция, гуманистическая парадигма, русский язык как неродной.

Keywords: pedagogy of bilingual education, cultural identity, text-centered approach, dialogue of cultures, cultural meta-reflection, intercultural competence, humanistic paradigm, Russian as a non-native language, Abkhazia, South Ossetia.

Педагогическая проблема билингвального образования

Обучение русскому языку в школах с билингвальной средой (где русский язык является вторым или третьим языком межнационального общения) представляет собой не только лингводидактическую, но и глубоко педагогическую проблему [1, с. 12–14]. В отличие от обучения русскому как родному, где язык осваивается как естественная среда социализации, в билингвальном контексте язык выступает как инструмент вхождения в иную культурную реальность при сохранении собственной культурной идентичности [3, с. 45].

Педагогический вызов здесь заключается в том, чтобы обучение русскому языку не привело к культурной ассимиляции или отчуждению учащихся от их родной культуры, а, напротив, способствовало культурному диалогу и личностному росту [8, с. 3]. Это требует переосмысления целей обучения: не столько «научить говорить по-русски», сколько сформировать личность, способную к осознанному взаимодействию с представителями иной культуры без утраты собственного культурного основания. В этом контексте особую педагогическую значимость приобретает текстоцентрический подход, при котором текст становится не просто иллюстрацией грамматических правил, а средством ценностно-смысловой ориентации учащихся в двух культурных пространствах [7, с. 76].

Педагогические основания текстоцентрического подхода в билингвальной школе

Предлагаемый нами подход базируется на гуманистической образовательной парадигме, в центре которой - личность ученика, его культурный опыт и право на сохранение собственной идентичности [5, с. 256]. В рамках этой парадигмы образование понимается как создание условий для личностного развития и самоопределения учащегося. В билингвальном контексте это означает, что педагог признаёт культурный опыт ученика как ресурс,

а также поддерживает формирование двойной культурной компетенции, при которой учащийся свободно ориентируется как в родной, так и в русской культуре [2, с. 281].

В педагогическом смысле текст в билингвальной школе выполняет три ключевые функции [3, с. 56]:

- познавательную – знакомство с фактами русской культуры, истории, литературы;
- ценностно-ориентационную – через постановку проблемных вопросов, требующих личностной оценки, учащийся определяет своё отношение к культурным явлениям, осознаёт собственные ценности;
- идентификационную – через сопоставление русских и родных культурных кодов учащийся глубже осознаёт свою культурную принадлежность и одновременно учится видеть её в контексте иной культуры.

Именно третья функция является педагогически наиболее значимой. Как показывает практика, учащиеся, прошедшие обучение по текстоцентрической системе, демонстрируют не только более высокий уровень владения русским языком, но и изменение речевого поведения: в их высказываниях появляются культурные сравнения, самостоятельные оценки, рефлексия собственного культурного опыта [1, с. 172].

Принцип диалога культур, введённый в педагогический дискурс М.М. Бахтиным и развитый в работах В.В. Сафоновой, предполагает, что понимание чужой культуры возможно только через её сопоставление с культурой собственной [2, с. 281–285; 8, с. 5]. В педагогической практике это означает, что учебные материалы должны содержать сравнительно-сопоставительный компонент, а предлагаемые задания – побуждать учащихся к рефлексии собственных культурных норм и традиций. Оценивая учебные достижения, следует учитывать не только формальную правильность, но и глубину культурного осмысления.

Реализация данного принципа в рамках Практикума «Гармония сезонов: изучаем русский язык шаг за шагом» позволяет достичь педагогического эффекта, который можно охарактеризовать как формирование культурной метарефлексии – способности учащегося видеть свою культуру «со стороны» и осознавать её уникальность в контексте других культур [9, с. 245].

Планируемые результаты текстоцентрического обучения

В ходе апробации Практикума были зафиксированы следующие личностные изменения: учащиеся перестают воспринимать русскую культуру как «чужую», а начинают видеть в ней источник обогащения собственного опыта. Готовность к межкультурному взаимодействию проявляется в том, что учащиеся инициируют обсуждение культурных различий, задают вопросы о русских традициях и охотно рассказывают о своих; развитие ценностно-смысловой сферы – учащиеся начинают осмысливать такие понятия, как «добро», «уважение», «гостеприимство», «дружба» не как абстрактные категории, а как конкретные культурные практики.

Например, многоаспектный разбор текста, где лексика и синтаксис рассматриваются в единстве с культурными смыслами, помогает понять, почему автор выбрал именно эту форму, что является высшей ступенью в понимании чужой речи. Обратимся к анализу конкретных упражнений.

Скажи человеку «здравствуйте»

Лесной тропинкой идут отец и маленький сын. Вокруг тишина, только слышно, как где-то далеко стучит дятел и ручеёк журчит в лесной глуши.

Вдруг сын увидел: навстречу им идет бабушка с палочкой.

– Отец, куда идёт бабушка? – спросил сын.

– Увидеть, встретить или проводить, – ответил отец. – Когда встретимся с ней, мы скажем ей «здравствуйте», – сказал отец.

– Для чего же ей говорить это слово? – удивился сын. – Мы ведь совсем незнакомы.

– А вот встретимся, скажем ей «здравствуйте», тогда увидишь для чего. Вот и бабушка.

– Здравствуйте, – сказал сын.

– Здравствуйте, – сказал отец.

– Здравствуйте, – сказала бабушка и улыбнулась.

И сын с удивлением увидел: всё вокруг изменилось. Солнце засияло ярче. По верхушкам деревьев пробежал легкий ветерок, листья заиграли, затрепетали. В кустах запели птицы – до этого их не было слышно. На душе у мальчика стало радостно.

– Почему это так? – спросил сын.

– Потому что мы сказали человеку «здравствуйте», и он улыбнулся.

(В. Сухомлинский)

Послетекстовые задания

1. Проанализируйте композицию текста:

✓ найдите в тексте тезис – главную мысль, которую автор хочет доказать (подсказка: она может быть выражена не прямо, а через ситуацию или поступок);

✓ найдите доказательство – основную часть, где эта мысль проверяется на практике;

✓ найдите вывод – итог, подтверждающий правоту тезиса.

Какой тип речи представлен в тексте? Докажите.

2. В русском языке слово «Здравствуйте» изначально было пожеланием здоровья. Какие скрытые смыслы и послания содержит это приветствие, по вашему мнению?

В осетинском языке традиционным приветствием является «Салам!» (от арабского – «мир»), а также «Арфæ!» (букв. «Будь здоровым!»). В абхазском – «Бзиалашэаабейт!» («Добро пожаловать!») / «Пусть добро придёт!»).

Что общего между смыслами русского, осетинского и абхазского приветствий? Какой глубинный культурный код в них заложен?

3. Ответьте на вопросы:

1) В тексте улыбка бабушки становится ключом к преображению мира. Как в русской культуре традиционно относятся к улыбке незнакомцу?

2) Культурологический материал: На Кавказе, в культурах осетин и абхазов, гостеприимство (осет. – «хъæдурхæссан», абх. – «ашæара») является священным законом. Путник – это гость, посланный Богом. Его встречают не просто вежливо, а с открытым сердцем и радушием. Улыбка здесь – знак уважения, принятия и пожелания добра. Как вы думаете, почему бабушка в рассказе, услышав приветствие, именно улыбнулась? Могла ли она просто кивнуть? Что меняет её улыбка в контексте кавказской традиции?

4. Ответьте на вопросы:

1) Почему в ответ на человеческую доброту (приветствие и улыбку) меняется природа? Какая древняя, архетипическая связь между человеком и миром здесь показана?

2) Для народов Кавказа природа – не фон, а живое, одухотворённое пространство. Горы, леса, деревья почитаются. В осетинском нартском эпосе и абхазских сказаниях герои часто разговаривают с деревьями, ветром, реками. Гармония в обществе и гармония в природе мыслились как единое целое. Как это мировосприятие помогает объяснить фантастический отклик леса (ветерок, птицы) на простое приветствие в тексте?

3) Можно ли считать, что автор текста, В. Сухомлинский, через этот образ говорит об универсальном законе: добро, посланное миру, возвращается красотой?

5. Выполните задания:

И в русской, и в кавказской культурах есть сходные пословицы и поговорки о силе слова и доброты. Например, русская: «Доброе слово и кошке приятно». Осетинская: «Хорзныхас – хорзфæдылрацу» («Доброе слово – к добру ведёт»). Абхазская: «Ашæазицъшу, уиацъсшьæзицъшу» («Сделав добро, получишь добро»). Как главная мысль рассказа перекликается с мудростью этих пословиц? Какие пословицы о добре знаешь ты? Напиши их.

Итак, подобные задания учат интерпретировать, сравнивать, оценивать тексты в широком культурном контексте. Это прямая подготовка к выполнению сложных заданий (сочинение-рассуждение, проект), где требуется демонстрация личностной и культурной позиции.

Текстоцентрическое обучение способствует формированию метапредметных компетенций, в числе которых способность к анализу, сравнению и обобщению, когда учащиеся сопоставляют русские и родные культурные явления, выделяют общее и особенное; навык аргументированного изложения своей позиции, который вырабатывается при выполнении заданий, сформулированных как открытые проблемы, требующие личностной оценки и развёрнутого ответа. Рефлексивные умения совершенствуются в тот момент, когда учащиеся осознают собственный культурный опыт как основу для понимания чужой культуры.

Предметные результаты включают осознанное владение русским языком как средством межкультурного общения; способность интерпретировать культурные смыслы, заложенные в языковых единицах; умение создавать связные, эмоционально и культурно окрашенные высказывания на русском языке.

Таким образом, на основе проведённого анализа могут быть выделены следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность текстоцентрического обучения в билингвальной школе, которые мы перечислим далее. Во-первых, отбор текстов с учётом культурной релевантности – тексты должны затрагивать темы, значимые для учащихся с точки зрения их культурного опыта, и создавать основу для сопоставления культур [8, с. 6]. Во-вторых, организация трёхэтапной работы с текстом, каждый из которых решает педагогические задачи: от актуализации фоновых знаний до рефлексии и культурного осмысления. В-третьих, постановка открытых проблемных вопросов, требующих личностной оценки, а не формального ответа. В-четвертых, интеграция родной культуры учащихся в процесс обучения – использование родного языка и культурных аналогий не как «помехи», а как когнитивного ресурса [6, с. 56].

Заключение и педагогические перспективы

Проведённое исследование позволяет сделать следующие педагогические выводы.

Текстоцентрическое обучение русскому языку в билингвальной школе, реализованное в рамках гуманистической образовательной парадигмы, способствует формированию билингвальной личности, способной к осознанному межкультурному взаимодействию и сохранению собственной культурной идентичности.

Ключевым педагогическим эффектом является развитие культурной метарефлексии – способности учащегося осознавать свою культурную принадлежность не как непреодолимую границу, а как ресурс для диалога.

Педагогическая эффективность разработанного Практикума подтверждается переходом учащихся от формального выполнения заданий к личностно окрашенным высказываниям, появлением в речи культурных сравнений и самостоятельных оценок.

Предложенная система упражнений представляет собой не только методический инструментарий, но и целостную педагогическую стратегию, интегрирующую личностное развитие, межкультурное воспитание и языковое образование.

Образовательная деятельность в предметной области «Русский язык и литература» – это динамично развивающийся образовательный компонент, находящийся на стыке педагогики, цифровых технологий и культурологии. Для Республики Абхазия и Республики Южная Осетия, где русский язык играет важную роль в образовании и межкультурной коммуникации, применение такого подхода является ключом к повышению мотивации

и эффективности обучения. Актуальные практики уже сегодня меняют образовательный ландшафт.

Учитель сегодня – строитель будущего. От того, какие образовательные, идеологические, нравственные устои заложит он в ученика, зависит развитие не только отдельной личности, но и общества. У учителя, работающего за рубежом, преподающего русский язык, литературу и ведущего занятия на русском языке в полилингвальной среде, эта роль еще более значима. Он выполняет особую миссию: быть связующим звеном между разными народами. Поэтому современная лингводидактика, нацеленная на творчество и сотворчество, должна опираться на широкое культурное пространство и интегрироваться с национальной культурой стран, в которых осуществляется обучение русскому языку.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балыхина, Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие / Т. М. Балыхина. – М. : Издательство РУДН, 2016. – 320 с. – Текст : непосредственный.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с. – Текст : непосредственный.
3. Валгина, Н. С. Теория текста: учебное пособие. / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с. – Текст : непосредственный.
4. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М. : Русский язык, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1982. – 504 с. – Текст : непосредственный.
6. Горобец, Л. Н. Архитектура творческой и проектной деятельности: погружение в образовательное пространство русского языка в полилингвальной среде: учебно-методическое пособие / Л. Н. Горобец, Н. Л. Федченко, Л. В. Чернова. – Иркутск : ООО «Медиамир», 2025. – 120 с. – ISBN 978-5-908122-03-0. – Текст : непосредственный.
7. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 2010. – 280 с. – Текст : непосредственный.
8. Сафонова, В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 6. – С. 3–8.
9. Чернова, Л. В. Текст как инструмент обучения языку в иноязычной аудитории: от классики до современных технологий / Л. В. Чернова. // Мультилингвизм как социальный контекст языка: проблемы и перспективы : сборник научных статей по итогам работы IV Международной научной конференции, Армавир, 14–15 ноября 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 244–247. – EDN KFLHBI. – Текст : непосредственный

REFERENCES

1. Balykhina T. M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie* [Methods of Teaching Russian as a Non-Native Language: A Textbook]. M., RUDN University Press, 2016. 320 p. (In Russian).
2. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. M., Iskusstvo, 1979. 424 p. (In Russian).
3. Valgina N. S. *Teoriya teksta: uchebnoe posobie* [Theory of Text: A Textbook]. M., Logos, 2003. 280 p. (In Russian).
4. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. M., Russkiy Yazyk, 2005. 320 p. (In Russian).
5. Vygotsky L. S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Collected Works: in 6 vols. Vol. 2. M., Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russian).
6. Gorobets L. N., Fedchenko N. L., Chernova L. V. *Arhitektura tvorcheskoj i proektnoj deyatel'nosti: pogruzhenie v obrazovatel'noe prostranstvo russkogo yazyka v polilingval'noj srede: Uchebno-metodicheskoe posobie* [Architecture of creative and design activity: immersion in the educational space of the Russian language in a polyglot environment : Educational-methodical manual]. Irkutsk, OOO "Mediamir", 2025. 120 p. ISBN 978-5-908122-03-0. EDN TMGLJN. (In Russian).
7. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication]. M., Russkiy Yazyk, 2010. 280 p. (In Russian).
8. Safonova V. V. Cultural Studies in the System of Modern Language Education. *Inostrannye Yazyki v Shkole = Foreign languages at school*, 2014, no. 6, pp. 3–8. (In Russian).
9. Chernova L. V. *Tekst kak instrument obucheniya yazyku v inoyazychnoj auditorii: ot klassiki do sovremennykh tekhnologi* [Text as a tool for teaching language in a foreign-language audience: from classics to modern technologies]. Multilingual language as a social context of language: problems and prospects : collection of scientific articles on the results of the work of the IV International Scientific Conference, Armavir, 14-15 November 2024. Kirov, Interregional center of innovation technologies in education, 2024, pp. 244–247. EDN KFLHBI.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Чернова, Л. В. Формирование культурной идентичности билингвальной личности через текстоцентрическое обучение русскому языку: педагогические основания и результаты / Л. В. Чернова, Л. Н. Горобец – Текст : непосредственный. // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 144–151.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Chernova L. V., Gorobets L. N. Formation of cultural identity bilingual personality through text-centered teaching of the Russian language: pedagogical foundations and results / L. V. Chernova, L. N. Gorobets // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 144–151. (In Russian).

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

HISTORICAL SCIENCES

УДК 908

ЕЩЕ РАЗ ОБ ИСТОРИЧЕСКОЙ РОЛИ С.Н. ГЛИНКИ: К ЮБИЛЕЮ РУССКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ДЕЯТЕЛЯ, ИСТОРИКА, ЛИТЕРАТОРА

А.А. Безруков, Д.А. Ковальчук

ONCE AGAIN ON THE HISTORICAL ROLE OF S.N. GLINKA: TO THE ANNIVERSARY OF THE RUSSIAN PUBLIC FIGURE, HISTORIAN, AND WRITER

A.A. Bezrukov, D.A. Kovalchuk

Аннотация. Влияние эпохальных событий на творческую личность позволяет, с одной стороны, точнее определить ее место в истории, роль той среды, в которой она принадлежит порождению и воспитанию, тех идей, которые она исповедует; с другой стороны, открывает возможность перед историком, в том числе, историком литературы с его методологией, рассмотреть сущностные характеристики бытования исторического феномена сквозь призму воздействия различных форм его проявления на человеческую индивидуальность. Такой личностью в год ее 250-летия является певец Отечественной войны 1812 года С.Н. Глинка, издатель, историк, литератор.

Abstract. The influence of epochal events on a creative personality, on the one hand, allows to more accurately define its place in history, the role of the environment in which it originated and was nurtured, and the ideas it espouses. On the other hand, it opens the opportunity for historians, including literary historians with their methodology, to examine the essential characteristics of a historical phenomenon's existence through the prism of the impact of its various forms on human individuality. In the year of his 250th anniversary, S.N. Glinka is such a figure, a singer of the Patriotic War of 1812, a publisher, a historian, and a writer.

Ключевые слова: историческая эпоха, исторический феномен, национальное самосознание, творческая личность, Отечественная война 1812 года, историзм русской литературы, С.Н. Глинка, А.С. Пушкин, Ф.И. Тютчев.

Keywords: historical epoch, historical phenomenon, national identity, creative personality, Patriotic War of 1812, historicism of Russian literature, S.N. Glinka, A.S. Pushkin, F.I. Tyutchev.

«Апология России!.. Боже мой, эту задачу взял на себя превосходящий всех нас мастер, который, как мне кажется, выполнял её до сих пор

с достаточной славой. Истинный защитник России – История <...>» [1, с. 112], – писал Ф.И. Тютчев. У русской истории есть свои подвижники, одним из которых является Сергей Николаевич Глинка – литератор, издатель, публицист, мемуарист, историк, общественный деятель, – пик творчества которого пришелся на первую четверть XIX века.

В то время, когда С.Н. Глинка, угасая, исчезает с горизонта русской общественной жизни, когда после его кончины наступает время забвения «народного трибуна» (П.А. Вяземский), Ф.И. Тютчев создает цикл историософских трудов (от «Письма русского» до незавершенного трактата «Россия и Запад») (1844–1849 годы), который, по сути, явился апологией Сергея Николаевича Глинки. Суть эта продолжает выявляться вплоть до настоящего времени. Думается, что сопряжение, скажем даже, схождение 250-летней годовщины со дня рождения С.Н. Глинки и усиливающегося, выходящего на пик эскалации, цивилизационного противостояния России и Запада (сегодня это Российская Федерация и коллективный Запад) поможет не только точнее определить роль личности «народного трибуна» в истории России, но позволит выявить и акцентировать ключевые характеристики исторического феномена 1812 года сквозь призму его влияния на носителей русской историософской и художественно-публицистической мысли первой половины XIX века.

Это влияние, в абсолютной степени сфокусировавшись на А.С. Пушкине, было им синтезировано и вербально-художественно осмыслено / воплощено. Считаем необходимым еще раз акцентировать определения пушкинской личности, данные Ап. Григорьевым и Н.В. Гоголем: «*наше все*» и «*русский человек в его развитии*», которые органично дополняют друг друга. А.С. Пушкин предстает не только как носитель совокупных характерных черт русского человека как такового, но, одновременно, и как представитель конкретного круга / конкретной эпохи (например, круг лицеистов первого выпуска или круг поэтов-единомышленников), и как творческая личность, оказавшая влияние на современников («поэты пушкинской плеяды») и на последующие поколения деятелей литературы и искусства, и как целеуказание / вектор для каждого русского человека, проходящего свой жизненный путь в универсальных / традиционных исторически развивающихся границах Русского мира.

Приступив к подведению итогов своей жизни, А.С. Пушкин работает над одним из последних – знаковых – произведений – стихотворением «Была пора: наш праздник молодой...» [2, с. 223–224]. Мысленным взором поэт охватывает 1811–1836 годы, ту четверть века, которая сформировала его личность, определила его судьбу и исторические судьбы России и мира (судьбы мира тогда решались Европой и в Европе):

Прошли года чредою незаметной,
И как они переменили нас!
Недаром – нет! – промчалась четверть века!
Не сетуйте: таков судьбы закон;
Вращается весь мир вокруг человека, –
Ужель один недвижим будет он?

Движителем, давшим эту энергию «вращения» миру и человеку, по А.С. Пушкину, явился *феномен 1812 года* как совокупность системных / последовательных исторических событий *до* и (что особенно важно!) *после* «грозы двенадцатого года».

Ни сам А.С. Пушкин, ни представители его поколения (в частности, его лицейские друзья как коллективный адресат данного стихотворения) фактически не были ни современниками, ни участниками событий *до* «грозы двенадцатого года» (Царскосельский лицей был открыт – открытие Лицея есть точка отсчета А.С. Пушкиным событий отмеченной им эпохи – 19 октября 1811 года, за восемь месяцев до перехода наполеоновских войск через Неман и начала героической эпопеи в истории русского народа). – «Тогда гроза двенадцатого года / Еще спала», – отмечает сам поэт.

Тем значимее, скажем даже, судьбоноснее представляются А.С. Пушкину события Отечественной войны 1812 года, рассматриваемые им в двух ракурсах, совмещение которых позволит русскому поэту выйти на высший – историософский – уровень осмысления увиденной им и разворачивающейся на глазах читателя исторической панорамы. Поскольку стихотворение «Была пора: наш праздник молодой...» стало последним, в котором А.С. Пушкин говорит об Отечественной войне 1812 года, считаем обоснованным обращение к более ранним произведениям поэта, связанным с различными аспектами данной темы.

Ракурс первый. Освещение событий сквозь призму патриотических переживаний отрока-лицеиста:

Вы помните: текла за ратью рать,
Со старшими мы братьями прощались
И в сень наук с досадой возвращались,
Завидуя тому, кто умирать
Шел мимо нас... <...>.

Сюда же добавим строки из стихотворения 1829 года «Воспоминания в Царском Селе» [2, с. 180], схожее по тематике, месту и времени происхождения и форме подачи художественного текста – воспоминания:

<...> и мимо нас волной
Шли тучи конные, брадатая пехота
И пушек медных светлый строй

—

.....

На юных ратников взирали,
Ловили брани дальний звук <...>.

Ракурс второй. События, потрясшие отроческое воображение А.С. Пушкина-лицеиста, расширяются в конкретике географического пространства и временной последовательности. За семь лет (от стихотворения «Воспоминания в Царском Селе» до стихотворения «Была пора: наш праздник молодой...») творческого бытия пушкинской личности эти события соединяются в масштабное историческое полотно, обретающее историософскую глубину и пророческое звучание.

Начнем с 1829 года. «Воспоминания в Царском Селе»:

<...> поток народной брани
Уж бесновался и роптал.
Отчизну обняла кровавая забота,
Россия двинулась <...>.

<...>

И многих не пришло. При звуке песней новых
Почили славные в полях Бородина,
На кульмских высотах, в лесах Литвы суровых
Вблизи Монмартра.....

Теперь 1831 год. «Чем чаще празднует Лицей...» [2, с. 195]. Из четверти века (эпохи, озвученной А.С. Пушкиным в стихотворении «Была пора: наш праздник молодой...») прошли первые двадцать лет. Обратимся ко второй, зачеркнутой в рукописи, строфе. Почему зачеркнутой? Ответим кратко: стихотворение, элегическое по духу, посвящено памяти ушедших из жизни лицейских приятелей А.С. Пушкина.

И мнится, очередь за мной.
Зовет меня мой Дельвиг милый, —

воскликает поэт, но время / очередь подведения им итогов размышлений о путях и закономерностях хода человеческой истории еще не наступило, и он зачеркивает строфу. И все же А.С. Пушкин продолжает перечень событий русской и европейской истории, после найденной им точки отсчета (эта точка — знаковые события / вехи Отечественной войны 1812 года — «Мы жгли Москву; был плен Парижу»):

<...> ... но двадцать лет
Тому прошло; и что же вижу?
Того царя в живых уж нет;
Мы жгли Москву; был плен Парижу;
Угас в тюрьме Наполеон;
Воскресла греков древних слава;
С престола пал другой Бурбон;
Отбунтовала вновь Варшава.

Однако в других произведениях А.С. Пушкина 1831 года (несомненно, отмеченных знаком польских событий 1830–1831 годов) след / отпечаток Отечественной войны 1812 года не просто присутствует / просматривается, но доминирует как в оценке прошлого, так и – главное – в предначертании судеб будущего. Исходя из условий объема и конкретики задач нашей статьи, мы не можем предложить подробный анализ этих текстов, но можем назвать их и выделить наиболее важное.

Прежде всего, это своего рода стихотворный триптих («Перед гробницею святой...» [2, с. 193], «Клеветникам России» [2, с. 193–194], «Бородинская годовщина» [2, с. 194]) и повесть «Рославлев» [3]. В данном триптихе Отечественная война 1812 года оценивается поэтом как вершинное в становлении русского национального самосознания / «самостоянья» событие, подтвердившее и утвердившее правоту исторического существования России как государства-цивилизации и, как следствие, ее право на неизбежную победу во всех конфликтах и противостояниях мирового исторического процесса. В повести «Рославлев» А.С. Пушкин вкладывает в уста главной героини слова, которые, как показал последующий ход истории, переводят события Отечественной войны 1812 года из разряда исторического факта в разряд фактора, способного оказать влияние на ход исторического процесса: «<...> никогда *Европа не осмелится* уже бороться с народом, который рубит себе руки и жжет свою столицу [выделено нами. – А.Б., Д.К.]» [3, с. 53]. А.С. Пушкин, несомненно, принимает высоту и правоту пафоса испугательной жертвенности русского народа, звучащего в словах героини, но, с нарастающей очевидностью, понимает: *Европа осмелится*.

Косвенным свидетельством этому стали его произведения 1834 года (двадцать третий год отмеченной А.С. Пушкиным исторической вехи – четверть века): стихотворение «Он между нами жил...» [2, с. 204] и стихотворный цикл «Песни западных славян» [2]

«Он между нами жил...». Осмысление судьбы национального поэта Польши Адама Мецкевича, точнее метаморфозы, произошедшей с ним, выходит за пределы так называемого «польского вопроса», и под пером Пушкина рождается формула закономерности противостояния по линии Россия – Запад:

<...>. Мирный, благосклонный <...>
<...>

Он говорил о временах грядущих.
Когда народы, распри позабыв,
В великую семью соединятся.

<...>. Он

Ушел на запад. <...>

Наш мирный гость нам *стал врагом* – и ядом

Стихи свои, в угоду черни буйной,

Он напояет. <...> [выделено нами. – А.Б., Д.К.]

«*Ушел на Запад – нам стал врагом*», – это уже не просто

формула, а аксиома.

«Песни западных славян».

Над Сербией смилуйся ты, Боже!

Заедают нас волки янычары! –

такими словами начинается оригинальное стихотворение данного цикла «Воевода Милош» [2, с. 210]. За очевидным – многовековым – противостоянием Сербии и Османской империи просматривается противостояние более глубинное / подспудное. Отметим: родственные связи России и Сербии «по крови» (славяне) и «по душе» (носители православного менталитета) были упрочены историческими (геополитическими) скрепами в 70-е годы XVIII столетия. Создание А.С. Пушкиным цикла «Песни западных славян» – событие уникальное. Русский поэт в его *всемирной отзывчивости* как высшей способности русского человека (Ф.М. Достоевский), то есть умения отзываться на важнейшие запросы истории, предъявляемые человечеству, смог через литературную мистификацию французского писателя Проспера Мериме не только проникнуться духом сербского народа, но и провидеть его исторические судьбы как форпоста православной славянской цивилизации на границе / на грани с инодуховным враждебным миром. И этот мир – не столько Османская империя с ее многовековым владычеством над сербами, сколько, как показала история XVIII – первой четверти XXI веков, мир / цивилизация Запада.

В стихотворении «Воевода Милош» А.С. Пушкин говорит о «*басурманских* плясках», которые «в насмешку» янычары заставляют плясать сербских девушек (пушкинский, русифицированный, вариант – «красных девок» – в восприятии читателей сближает Сербию и Россию). Слово «*басурман*» и производные от него в русском языке меняли акценты своего лексического наполнения. Если сперва это слово означало «*не христианин*» «*магометанин*», то после Отечественной войны 1812 года *басурман* в восприятии русского человека – тот, которому чужда русская православная духовно-бытовая традиция; это не просто *иноверец* или *иноземец*, но, в первую очередь, –

противник (тот, кто стоит на противоположной, противной стороне), супостат, враг. Вспомним в связи с этим строки из гениального лермонтовского «Бородина» (заметим, речь идет о *французах*):

Вот затрещали барабаны –
И отступили *басурманы* [выделено нами. – А.Б., Д.К.]

Поэтому пушкинское словосочетание «*басурманские пляски*» является показателем кощунственного отношения мира инодуховных ценностных установок к православным святыням, надругательства над православными традициями.

Вернемся к стихотворению 1836 года «Была пора: наш праздник молодой...». Цель исторических событий, перечисляемых А.С. Пушкиным, прерывается на середине 20-х годов: уходит Александр I, оставив Россию «Вознесенну им над миром изумленным», и приходит Николай I, «новый царь, суровый и могучий», который

На рубеже Европы бодро стал.

О последующих событиях русской и зарубежной (европейской) истории, которые А.С. Пушкин уже перечислял ранее, в зачеркнутой им второй строфе стихотворения 1831 года «Чем чаще празднует Лицей...» (освобождение в 1829 году Греции, свержение в 1830 году во Франции Карла X, польский бунт 1830–1831 годов), поэт не говорит ни слова. Не успел перечислить (работа над стихотворением как бы не завершена) или не посчитал нужным? – Думаем, следует рассмотреть второй вариант. Для А.С. Пушкина, рожденного *духом победы славного для России 1812 года* (и это едва ли метафора), важно показать: Россия и Европа (Запад) вступают в новую эпоху исторического / цивилизационного противостояния:

И над землей сошлись новы тучи <...>.

Феномен 1812 года, по А.С. Пушкину, будет продолжать свое бытование в новых исторических условиях с опорой на фундаментально-победительные ценности традиционной духовности.

Отправной точкой, положившей начало историософским размышлениям Ф.И. Тютчева [1, с. 109–110], стала оценка им русского солдата как проливающего кровь «на полях сражений своей родины» ради освобождения Европы и «выказывавшего величайшую человечность» к ее «мирным жителям, безоружным гражданам». Такая оценка была дана в противовес активно навязываемому европейской элитой мнению о необузданности и хищничестве русского солдата. Эта оценка русского мыслителя не была умозрительной. Она отвечала правде факта и исторической миссии русского народа – коллективного героя Отечественной войны 1812 года. Сама же Отечественная

война 1812 года для Ф.И. Тютчева стала тем зерном, из которого выросла созданная им монументальная панорама противостояния *в веках* России и Запада, исход которого – *на века* – определит «будущность человечества».

Сам же Ф.И. Тютчев стал тем представителем русской художественно-публицистической и историософской мысли, который показал определяющие / сущностные характеристики *феномена 1812 года* во всей полноте их выражения, но при этом – парадоксально – сама Отечественная война 1812 года как высшая фаза проявления данного феномена оказалась за пределами его аналитики.

Теперь применительно к С.Н. Глинке: каким образом историософские работы Ф.И. Тютчева (общий объем которых, заметим, не превышает и ста страниц книжного текста) могут помочь в определении исторического значения личности издателя «Русского вестника» и «народного трибуна»? Приведем три кратких, но, думается, веских аргумента.

Аргумент первый. «Россия, – писал Ф.И. Тютчев, – это мир, только начинающий осознавать основополагающие начала собственного бытия. А осознание этого начала и определяет историческую законность страны» [1, с. 130]. С.Н. Глинка, прежде всего как издатель «Русского вестника» (а по большому счету весь С.Н. Глинка – от драмы «Минин», от стихотворения «Другу русских» до «Русской истории в пользу воспитания, сочиненной Сергеем Глинкою») как, пожалуй, никто другой (даже Н.М. Карамзин) в конце нулевых-начале десятых годов XIX века помог читателю «осознавать основополагающие начала собственного бытия». (В подтверждение этого сошлемся хотя бы на известное свидетельство русского историка М.П. Погодина: «Ваш «Русский вестник» <...> возбудил во мне первое чувство любви к Отечеству, русское чувство, и я благодарен вам во веки веков» [Цит. по: 4, с. 34].

Аргумент второй. Ф.И. Тютчев искренно / с верою, но образно говорил о русской истории: «Истинный защитник России – История, <...> разрешавшая в ее пользу все тяжбы, в которые русский народ раз за разом ввергал все это время свои таинственные судьбы...» [1, с. 112]. С.Н. Глинка с его *романтическим историзмом* именно так, буквально всем сердцем, видел и чувствовал провиденциальный ход истории русского народа.

Аргумент третий. «Если пристально рассматривать ход событий, – разъяснял Ф.И. Тютчев положение дел Николаю I в своей «<Записке>», – борьба между Западом и нами никогда не прекращалась. В ней не было даже длительной передышки, а случались лишь короткие остановки. *Зачем теперь это скрывать от себя?* [выделено нами. – А.Б., Д.К.]. Борьба между Западом и нами готова разгореться еще жарче, чем когда бы то ни было <...>» [1, с. 131]. В этом – весь С.Н. Глинка, искренний, смешной, непонятый в своей настойчивости, неустанно говорящий о героях Отечества, об их подвигах, об их славе даже тогда, когда враг, казалось, окончательно повержен,

когда, казалось, никогда не поднимется его рука на русские святыни. Даже его такой пронзительный младший современник как князь и литератор П.А. Вяземский был склонен слегка иронизировать по этому поводу. Но он же, возможно не отдавая себе полного отчета, в том, что он пишет, вывел важнейшую формулу подвижнической деятельности С.Н. Глинки: «Он не заключал перемирия даже и в те роздыхи, когда русские штыки отмыкались, уступая силе обстоятельств и выжидая нового вызова к действию» [5, с. 438]. Глинка действительно *не заключал перемирия* в вопросах того, что сейчас мы называем идеологической борьбой.

Если синтетическая личность А.С. Пушкина вместила в события Отечественной войны 1812–1814 годов («Мы жгли Москву; был плен Парижу») всю суть мирового исторического процесса в его победительном для России движении, то Ф.И. Тютчев мыслил в категориях столетий (для него выражения «в течение веков», «тысячелетние предчувствия» являются обычными). Поэтому для него Отечественная война 1812 года есть всего лишь точка, пусть и вершинная, в движении европейской / мировой истории как многовекового противостояния России и Запада / истинно христианского (православного) и антихристианского миров.

Уникальность и историческое значение С.Н. Глинки заключается в том, что он, при отсутствии художественных и мыслительных способностей А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева, при всей своей обычности, совмещая в себе неизменный отроческий пафос пушкинского патриотического чувства, остро воспринимая события славной години Отечественной истории, к которым он был причастен своей жизнью и своим творчеством, одновременно мог слышать «переключку времен» и погружаться в прошедшие столетия, всматриваться и вслушиваться в ход русской истории.

Будучи старше А.С. Пушкина и Ф.И. Тютчева почти на четверть века, С.Н. Глинка воспринимал события Отечественной войны 1812 года, говоря словами Данте Алигьери, «земную жизнь пройдя до половины». Он имел уникальную возможность, оценивая Отечественную войну 1812 года, оглянуться назад и смотреть вперед, имея за спиной опыт пережитого им в период героических событий истории России. Добавим сюда его искренность, честность, верность слову, человечность, семейственность, приверженность писательскому труду, несомненные педагогические способности, скромность. Все это в совокупности не могло не сказаться положительно на его стремлении зажигать сердца читателей, пробуждая в них чувства любви к русской истории, к Отечеству, к его святыням.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тютчев, Ф. И. Полное собрание сочинений. Письма. В 6-ти томах. Т. 3. / Ф. И. Тютчев. – М. : Издательский цент «Классика», 2003. – 528 с. – Текст : непосредственный.

2. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. в 2-х т. Т. 1 / А. С. Пушкин. – М. : Изд. центр «Классика», 1999. – 616 с. – Текст : непосредственный.
3. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. в 2-х т. Т. 2 / А. С. Пушкин. – М. : Изд. центр «Классика», 1999. – 912 с. – Текст : непосредственный.
4. Барсуков, Н. Жизнь и труды М. П. Погодина. / Барсуков Н. – СПб., 1894. – 629 с. – Текст : непосредственный.
5. Глинка, С. Н. Записки / С. Н. Глинка. – М. : Захаров, 2004. – 464 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Tyutchev F. I. *The complete works. Letters*. In 6 volumes. Vol. 3. M : "Klassika", 2003. 528 p. (In Russian).
2. Pushkin A. S. *Poln. sobr. soch. v 2-h t.* [Complete Works in 2 Volumes]. T. 1 M. : "Klassika", 1999. 616 p. (In Russian).
3. Pushkin A. S. *Poln. sobr. soch. v 2-h t.* [Complete Works in 2 Volumes]. T. 2 M. : "Klassika", 1999. 912 p. (In Russian).
4. Barsukov N. *The Life and Works of M. P. Pogodin*. M. : Zakharov, 2004. 464 p. (In Russian).
5. Glinka S. N. *Zapiski* [Notes]. M. : Zaharov, 2004. 464 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Безруков, А. А. Еще раз об исторической роли С.Н. Глинки: к юбилею русского общественного деятеля, историка, литератора / А. А. Безруков, Д. А. Ковальчук – Текст : непосредственный. // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 152–161.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Bezrukov A. A., Kovalchuk D. A. Once again on the historical role of S.N. Glinka: to the anniversary of a russian public figure, historian, and writer / A. A. Bezrukov, D. A. Kovalchuk // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 152–161. (In Russian).

УДК 614.2:355.15(47)"1914/1917"

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В САНАТОРНО-КУРОРТНОЙ
СФЕРЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ
ВОЙНЫ (1914–1917 гг.)**

С.В. Жабчик, П.В. Чащевая, В.В. Белова, Е.А. Отрешко

**STATE POLICY IN THE SANATORIUM AND RESORT SECTOR
OF THE RUSSIAN EMPIRE DURING THE FIRST WORLD WAR
(1914–1917)**

S.V. Zhabchik, P.V. Chashchivaya, V.V. Belova, E.A. Otrushko

Аннотация. В статье исследуется трансформация государственной политики в санаторно-курортной сфере в период Первой мировой войны. На материалах ГАРФ и РГИА, трудов Съезда 1915 г. и современных исследований автор показывает, как военный кризис вынудил власть переосмыслить значение рекреационных ресурсов страны. До 1914 г. курортное дело оставалось в значительной мере частным и стихийным; война сделала его государственным приоритетом. Особое внимание уделено деятельности Земгора и Российского общества Красного Креста, взявших на себя практическую организацию реабилитации раненых, а также роли Съезда по улучшению отечественных лечебных местностей как института выработки отраслевой стратегии. Показано, что именно в 1914–1917 гг. сложились организационные, финансовые и идеологические основания будущей советской системы санаторно-курортного лечения.

Abstract. This article examines the transformation of state policy in the sanatorium and resort sector during the First World War. Drawing on archival materials from the State Archive of the Russian Federation (GARF) and the Russian State Historical Archive (RSHA), the Proceedings of the Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts (1915), and contemporary scholarship, the author demonstrates how the military crisis compelled the authorities to reassess the strategic value of the country's recreational resources. Prior to 1914, the resort industry remained largely private and unregulated; the war elevated it to a matter of state priority. Particular attention is devoted to the activities of Zemgor (the Joint Committee of the Union of Zemstvos and the Union of Towns) and the Russian Society of the Red Cross, which assumed practical responsibility for organizing the rehabilitation of wounded soldiers, as well as to the role of the Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts as a key institution for developing sectoral strategy. The study argues that it was precisely during the period 1914–1917 that the organizational, financial, and ideological foundations of the future Soviet system of state-supported sanatorium and resort treatment were established.

Ключевые слова: Российская империя, Первая мировая война, государственная политика, санаторно-курортная сфера, мобилизация рекреационных ресурсов, история медицины, Всероссийское общество здравниц, Кавказские Минеральные Воды, Крым.

Keywords: Russian Empire; First World War; state policy; sanatorium and resort sector; mobilization of recreational resources; history of medicine; All-Russian Society of Health Resorts; Caucasian Mineral Waters; Crimea.

История Первой мировой войны написана прежде всего как история сражений, дипломатии и революций. Между тем существует целый пласт опыта, который историография долгое время обходила стороной, – повседневность выздоровления. Каждый из примерно 9 млн раненых и больных, через которых прошла русская армия за годы войны [11], нуждался не только в первичной медицинской помощи, но и в реабилитации. Именно здесь, на пересечении военной медицины, социальной политики и частного предпринимательства, разворачивался сюжет, которому посвящена настоящая статья.

Санаторно-курортное дело предстаёт в этом свете не просто как эпизод истории медицины, а как своеобразный полигон социальных преобразований. Столкнувшись с потоком раненых, власть оказалась перед выбором: либо оставить сложившуюся систему – элитарную, сезонную, хаотичную – и смириться с неизбежными потерями, либо перестроить её по законам военного времени. В результате, победила вторая логика, и курорт из дорогой игрушки для «чистой публики» превратился в элемент военно-медицинской инфраструктуры.

К 1914 г. российская курортная система существовала скорее на бумаге, нежели в действительности. Страна ежегодно теряла за рубежом, по оценкам самих участников отрасли, до 50 млн рублей – именно столько тратили состоятельные россияне на лечение в Баден-Бадене, Карлсбаде и Виши вместо отечественных здравниц [10]. Причины были очевидны: по форме собственности лечебные местности распадались на три неравные части, каждая со своими хроническими недугами.

1. Казённые курорты – Кавказские Минеральные Воды, Липецк, Старая Русса – находились в ведении Горного департамента. Парадокс их положения состоял в следующем: богатейшие природные ресурсы сочетались с хроническим безденежьем и чиновничьей апатией. Государственная принадлежность парадоксально оборачивалась бесхозностью: имущество было казённым, а значит, на деле ничьим [4].

Частные владения – прибалтийские здравницы, литовские Друскеники, крымские имения – развивались хаотично и непредсказуемо. Там, где нашёлся предприимчивый хозяин, дело процветало; там, где его не было, всё держалось на старых привычках и голом энтузиазме. Ни о каком едином стандарте не шло и речи.

Удельные земли – Боржоми, Аббас-Туман – принадлежали императорской фамилии и пользовались особым режимом управления. Однако высочайшее покровительство не спасало их от тех же хронических болезней: бездорожья, антисанитарии, долгих месяцев вынужденного простоя.

Природный потенциал страны был огромен. По данным, собранным к Съезду 1915 г., Россия располагала сотнями минеральных источников и месторождений лечебных грязей, значительная часть которых не была даже систематически описана [10]. Великолепие ландшафтов резко контрастировало с убожеством гостиниц, отсутствием мало-мальски пригодных дорог

и санитарным состоянием, о котором делегаты Съезда говорили, открыто и без прикрас. В итоге курорты оставались предметом роскоши для немногих, а не инструментом общественного здравоохранения.

Объявление войны в августе 1914 г. разом перечеркнуло привычный порядок. Выезд на заграничные курорты стал невозможен, и поток нуждавшихся в лечении – и гражданских, и военных – устремился внутрь страны. Только за первые пять месяцев войны санитарные потери русской армии превысили 1 млн человек [11], и значительная их часть нуждалась в длительной реабилитации. Перед властью встала задача, к которой она была совершенно не готова. Война потребовала срочно перестроить работу не только казенных, но и частных курортов – выбора не оставалось.

Реакция власти была быстрой, хотя и не вполне скоординированной. Уже в ноябре–декабре 1914 г. в Пятигорске состоялось межведомственное Совещание с участием представителей Военного министерства, Красного Креста, Горного департамента и местной администрации. По меркам мирного времени принятые решения выглядели бы радикальными:

Круглогодичная работа. Казённые курорты Кавказских Минеральных Вод переводились с сезонного на круглогодичный режим работы. Это означало утепление зданий, отопление и освещение – всё то, о чём прежде никто всерьёз не думал.

Расширение коечного фонда. Курортам предписывалось срочно наращивать вместимость: перепрофилировать существующие здания, ставить временные бараки, разворачивать дополнительные лечебные учреждения прямо на месте [12].

Подлинной кульминацией этой волны стал **Съезд по улучшению отечественных лечебных местностей**, состоявшийся в Петрограде 11–16 января 1915 г. [2; 3; 10]. Около 300 делегатов – врачи, инженеры, архитекторы, чиновники, курортновладельцы, представители земств и городских дум – впервые объединились для разработки системной отраслевой программы. Показательно, что среди участников оказались и военные медики, и земские деятели, и частные предприниматели: война ненадолго преодолела обычные межсословные и межведомственные барьеры.

Стенограммы Съезда сохранили не только итоговые резолюции, но и сам ход дебатов – местами весьма острых [3]. Доктор Гохбаум, представлявший Общество благоустройства Алупки, открыто назвал санитарное состояние крымских курортов «угрозой для самих пациентов» [9]. Центральными стали пять взаимосвязанных вопросов:

Институциональный. Создание единого государственного органа для управления курортами. Делегаты сходились в одном: разобщённость ведомств разрушает отрасль изнутри.

Санитарный. Обязательный государственный санитарный надзор. Врачи приводили конкретные примеры: антисанитария на ряде курортов делала само лечение опасным для жизни.

Инфраструктурный. Государственные вложения в дороги, водоснабжение, канализацию, гостиницы – без этого курорты оставались бы недостижимыми для большинства.

Социальный. Строительство санаториев для малоимущих и раненых солдат. Именно здесь впервые публично прозвучала мысль о том, что лечебный курорт не должен быть монополией состоятельных людей.

Научный. Систематическое изучение природных лечебных ресурсов страны – к тому моменту Россия не располагала ни одним сводным научным описанием своих курортных богатств.

Итогом шестидневной работы стала резолюция из 47 пунктов – по существу, первая в российской истории комплексная программа развития курортной отрасли. Государство откликнулось: весной 1915 г. при Министерстве внутренних дел было образовано Особое совещание по курортным делам. Механизм был запущен, хотя его работа сопровождалась неизбежными задержками.

Особое совещание по курортным делам. Бюрократия пришла в движение – медленно, как всегда, но всё же.

Между стратегическими решениями Съезда и их практическим воплощением лежала пропасть, которую государственный аппарат в одиночку преодолеть не мог. Развернуть десятки тысяч коек, обеспечить их медикаментами, наладить транспортировку раненых – всё это требовало мобильности, которой чиновничьи структуры не обладали. Именно поэтому ключевую роль взяли на себя общественные организации, располагавшие к тому времени разветвлённой сетью местных комитетов в 42 губерниях и реальным опытом работы в полевых условиях.

Всероссийский земский союз и Всероссийский союз городов, объединившиеся в 1915 г. в структуру, получившую неофициальное, но прочно прижившееся название Земгор, действовали в тесном взаимодействии с Российским обществом Красного Креста, которое к 1914 г. имело за плечами уже несколько войн – с их опытом развёртывания госпиталей и транспортировки пострадавших. Именно эти структуры, финансируемые государством, но сохранявшие организационную самостоятельность, стали подлинными операторами курортной реабилитации. Для координации их усилий была учреждена Объединённая санаторно-курортная комиссия, взявшая на себя функции распределения ресурсов, контроля за качеством лечения и статистического учёта [1].

Масштабы военной курортной реабилитации хорошо читаются через финансовую статистику – и именно она позволяет оценить, насколько серьёзно государство и общество отнеслись к этому направлению.

Государственные ассигнования через Земгор. К 1916 г. государственные ассигнования на эти цели достигли величин, сопоставимых с бюджетами средних министерств. Согласно отчетам Земгора, только через эту

структуру на курортное лечение раненых было выделено около 8 млн рублей. Эти средства направлялись на аренду помещений под лазареты, закупку оборудования, оплату труда персонала и питание пациентов.

Средства Красного Креста. Еще не менее 5 млн рублей израсходовал Красный Крест на оборудование санаториев, закупку медикаментов, содержание персонала и транспортировку пациентов. В отличие от Земгора, Красный Крест располагал собственными лечебными учреждениями и мог быстрее разворачивать дополнительные мощности.

Частные пожертвования. Частные пожертвования, поступающие через разветвленную сеть благотворительных обществ (императорское Человеколюбивое общество, Ведомство учреждений императрицы Марии, местные комитеты помощи раненым), составили дополнительно 2–3 млн рублей.

Общий объем затрат. Итого совокупные расходы на курортную реабилитацию в 1915–1916 гг. превысили 15 млн рублей. Для сравнения: один крупный броненосец обходился казне в 10–12 млн рублей. На курортную реабилитацию раненых ушло больше, чем на строительство целой боевой единицы флота.

Для понимания этих цифр укажем: годовой бюджет Министерства народного просвещения в 1914 г. составлял около 45 млн рублей. Общие расходы России на лечение и эвакуацию раненых за годы войны оцениваются в 200–300 млн рублей [11]; курортная реабилитация поглотила около 5–7 % этой суммы. Для направления, которое ещё в 1913 г. воспринималось как необязательная «роскошь», это был принципиальный сдвиг.

Таблица 1

Динамика развертывания коечного фонда на курортах (1914–1917)

Период	Количество коек (оценка)	Прирост к предыдущему периоду	Основные субъекты развертывания
Июнь 1914 г. (довоенный уровень)	8–10 тыс. (сезон)	–	Частные владельцы, Горный департамент
Декабрь 1914 г.	12–14 тыс.	+30–40 %	Военное ведомство, Красный Крест
Декабрь 1915 г.	18–22 тыс.	+80–100 % к 1913	Земгор, Красный Крест, частники
Декабрь 1916 г.	25–30 тыс.	+150–200 % к 1913	Все структуры в кооперации
Февраль 1917 г.	28–32 тыс. (пик)	+10–15 % к 1916	Все структуры

Данные таблицы 1, при всей их приблизительности, свидетельствуют об одном: к 1916 г. курортная система работала на пределе. Здравницы

Крыма, Кавказа и Черноморского побережья несли двукратную перегрузку по сравнению с довоенным уровнем. Трошина и Морозова, изучавшие этот период по материалам медицинской периодики, убедительно показывают, что именно в 1916 г. кризис стал носить уже не эпизодический, а системный характер [13]: нехватка кадров, антисанитария, дефицит медикаментов усиливали друг друга.

Среди нестандартных решений военных лет выделяется опыт «плавающих санаториев». В 1915 г. по инициативе врачей и при поддержке Земгора по Волге прошла «Первая плавающая санатория»: пароход, следовавший от Ярославля до Астрахани, принял на борт раненых, которым сочетание кумысолечения, речного воздуха и неспешного путешествия заменяло стационарное лечение. Судно, простаивавшее в военное время, превращалось в мобильное лечебное учреждение – изобретательное решение в условиях острой нехватки стационарных мест.

Военная необходимость заставила обратить внимание на ресурсы, которые в мирное время оставались без дела. В Сибири начали обустривать санатории при минеральных источниках, на севере – при соляных промыслах. Лечебные учреждения возникали в местах, где прежде практиковался лишь неорганизованный отдых. По существу, именно война дала толчок подлинному освоению рекреационного потенциала страны – не планомерному, не выстраданному реформаторской мыслью, а вынужденному, продиктованному логикой выживания.

Война не убила курортное предпринимательство – она его видоизменила. Документы РГИА фиксируют, казалось бы, парадоксальную картину: именно в 1915–1916 гг. в Крыму учреждались новые акционерные общества – «Российское товарищество курортной жизни в Крыму» [5, Л. 131–132], «Общество минеральных источников и курортов» [6], «Первое акционерное общество санаторий на южном берегу Крыма» [7]. Всего за два года возникло не менее восьми новых компаний, ещё дюжина действующих пересмотрела свои уставы. Предприниматели не ушли с рынка – они переориентировались на нового главного клиента: государство.

А.А. Бессолицын убедительно показывает, что война вынудила курортный бизнес пересмотреть саму свою мотивацию. До 1914 г. около 80 % учредительных уставов ориентировались на извлечение прибыли. К 1915–1916 гг. картина изменилась разительно: 60 % новых уставов и поправок содержали формулировки об «использовании помещений для лечения раненых» и «сотрудничестве с Земгором и Красным Крестом». Бизнес не исчез – он выучил язык военного времени [8].

Таблица 2

**Динамика целеполагания при учреждении акционерных обществ
в курортной сфере Крыма (1910–1916 гг.)**

Период	Доля уставов с коммерческой целью	Доля уставов с военно- патриотической целью	Доля смешанных уставов
1910–1913	80 %	10 %	10 %
1914	60 %	25 %	1 %
1915–1916	30 %	60 %	10 %

Цифры говорят сами за себя: деловая культура менялась стремительно. Курортный бизнес переориентировался с частной платёжеспособной клиентуры на государственный заказ. К концу 1915 г. доля проектов, связанных с государством и структурами гражданского общества, достигла доминирующих 60 %.

Мотивация здесь была вполне рациональной. Государственный заказ на лечение раненых – фиксированная ставка в среднем 1,5–2 рубля за койко-день – оказался надёжнее нестабильного частного спроса, который война практически обнулила. Земгор и Красный Крест компенсировали расходы на оборудование, медикаменты и логистику, снимая с владельцев значительную часть коммерческих рисков. Добавим к этому, что «добровольная» передача помещений под лазарет позволяла избежать принудительной реквизиции – мера, которой Военное ведомство пользовалось без колебаний.

Сотрудничество с уполномоченными структурами имело и ещё одно практическое измерение: оно позволяло сохранить контроль над имуществом. Владелец, добровольно отдавший здание под госпиталь и получивший за это компенсацию, был в несравнимо лучшем положении, чем тот, у кого помещение реквизируют без переговоров.

Хронической и наиболее трудноразрешимой проблемой стал кадровый голод. Мобилизации и добровольный уход врачей на фронт опустошили курортные учреждения. Данные в Таблице 3 обнажают разрыв между потребностью и реальностью: число коек росло, число медицинских работников – нет.

Таблица 3

Обеспеченность кадрами курортных учреждений (1913–1916 гг.)

Категория персонала	1913 г. (факт)	Потребность на 1916 г.	Фактически на 1916 г.	Дефицит
Врачи	500	1200–1500	700–800	40–45 %

Категория персонала	1913 г. (факт)	Потребность на 1916 г.	Фактически на 1916 г.	Дефицит
Средний мед-персонал	1200	3000–5000	2000–2200	30–40 %
Обслуживающий персонал	2000	5000–6000	3500–4000	25–30 %

Один врач вёл по 100–150 пациентов при нормативе 30–40. Прямым следствием была сокращённая длительность лечения, рост внутрибольничных инфекций и общее снижение качества реабилитации – то, что сами участники событий открыто, называли «неполноценным лечением».

Параллельно нарастала транспортная разруха. Железные дороги были перегружены военными грузами – снарядами, продовольствием, живой силой; по данным Министерства путей сообщения, к концу 1915 г. загрузка ключевых магистралей превышала проектную мощность на 40–60 %. Санитарные поезда уступали место воинским эшелонам в очередности, и раненые неделями томились на пересыльных пунктах в условиях, далёких от медицинских норм.

Статистика фиксирует неуклонное ухудшение:

Среднее время ожидания эвакуации в Крым увеличилось с 3–5 дней в 1914 г. до 10–15 дней в 1916 г.

Смертность от инфекционных заболеваний (сыпной тиф, дизентерия) в пересыльных пунктах выросла за тот же период в 2,5 раза.

Доля раненых, поступавших на курорты в тяжёлом состоянии (с осложнениями, пролежнями), увеличилась с 15 % до 35 %.

Курортная инфраструктура создавалась для ограниченного числа отдыхающих – и попросту не была готова к кратной нагрузке. Зимой 1915–1916 гг. в ряде ялтинских и алушкинских санаториев температура в палатах опускалась до +8...+10 °С: угля и дров катастрофически не хватало. Нормы питания для раненых сократились на 20–30 % от установленных. Перебои с поставками медикаментов – йода, бинтов – стали хроническими; дефицит достигал 40–50 %.

Бюрократическая инерция и межведомственные трения неуклонно снижали отдачу от принимаемых мер. Согласование между Земгором, Военным министерством и Министерством путей сообщения занимало месяцами. Финансовые документы проходили путь от решения до ассигнований в среднем 2–3 месяца. От 15 до 20 % выделенных средств «зависали» на счетах и в срок до адресатов не добирались.

К февралю 1917 г. курортная сеть Российской империи претерпела принципиальные изменения. По разным оценкам, реабилитацию на отечественных курортах прошли десятки тысяч раненых; были выработаны механизмы взаимодействия государства, общественных организаций и частного капитала, которых до войны не существовало в принципе. Букалова С.В.,

систематизировавшая основной массив данных по этой теме, оценивает суммарный масштаб военной курортной реабилитации как беспрецедентный для российской истории [11]. При всех издержках и провалах это была управленческая школа, результаты которой сказались уже в следующее десятилетие. Главным итогом этого процесса стало накопление бесценного опыта мобилизации рекреационных ресурсов в экстремальных условиях.

Революция 1917 г., и последовавшая национализация не перечеркнули военный опыт – они придали ему иное идеологическое оформление. Переход курортов в государственную собственность выглядел логичным продолжением того, что началось ещё в 1914–1915 гг.: государство последовательно расширяло своё присутствие в отрасли. Идея доступного курортного лечения для всех, впервые публично сформулированная на Съезде 1915 г., превратилась в один из опорных тезисов советской социальной политики. Крым и Кавказ органично вошли в складывавшуюся сеть профсоюзных здравниц, а многие из дореволюционных организационных решений – в том числе централизованное управление и санитарный надзор – были воспроизведены уже в советских декретах.

Таким образом, Первая мировая война сыграла в истории отечественного курортного дела роль болезненного, но мощного катализатора. Страна прошла за три года путь от убыточного «кустарного» хозяйства, ежегодно терявшего за рубежом десятки миллионов рублей, до разветвлённой реабилитационной сети, охватывавшей сотни учреждений. Были созданы органы управления, выработаны стандарты финансирования, накоплен организационный опыт – всё то, чего отрасль не имела в мирное время. Эти основания оказались достаточно прочными, чтобы стать фундаментом советской системы санаторно-курортного лечения – одного из немногих советских социальных проектов, корни которого уходят не в революционную утопию, а в прагматику военного выживания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Ф. 549. Всероссийское общество для развития и усовершенствования русских лечебных местностей. – Оп. 1. – Д. 12. Об учреждении Всероссийского общества для развития и усовершенствования русских лечебных местностей. – Текст : непосредственный.
2. ГАРФ. – Ф. 549. – Оп. 1. – Д. 13. Протоколы заседаний Организационного комитета по созыву Съезда по улучшению отечественных лечебных местностей. – Текст : непосредственный.
3. ГАРФ. – Ф. 549. – Оп. 1. – Д. 14. Доклады и стенограммы Съезда по улучшению отечественных лечебных местностей. – Текст : непосредственный.
4. Российский государственный исторический архив (РГИА). – Ф. 1276. – Оп. 20. – Д. 72. Особый журнал совета министров. 30 Июля 1914 года. По вопросу об упорядочении отечественных курортов. – Текст : непосредственный.
5. РГИА. – Ф. 23. – Оп. 12. – Д. 159. Об учреждении «Российского товарищества курортной жизни в Крыму». – Текст : непосредственный.

6. РГИА. – Ф. 23. – Оп. 12. – Д. 1985. Об учреждении акционерного общества «Минеральных источников и курортов» в Таврической губ. – Текст : непосредственный.
7. РГИА. – Ф. 23. – Оп. 13. – Д. 373. Об учреждении Первого акционерного общества санаторий на южном берегу Крыма. – Текст : непосредственный.
8. Бессолицын, А. А. Учреждение акционерных санаторно-курортных обществ в Крыму в начале XX века: по документам РГИА / А. А. Бессолицын. – Текст – непосредственный // Научный вестник Крыма. – 2023. – № 1 (41). – С. 1–27.
9. Гохбаум, Д. А. Курорт Алушка. Доклад Общества благоустройства Алушки Всероссийскому съезду по улучшению Отечественных лечебных местностей. Петроград, 7–11 января 1915 г. – М., 1915. – 15 с. – Текст : непосредственный.
10. Труды Съезда по улучшению отечественных лечебных местностей, 11–16 января 1915 г. / под редакцией М. И. Голубева. Пг. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1915. – 275 с. – Текст : непосредственный.
11. Букалова, С. В. Мобилизация рекреационных ресурсов России в годы Первой мировой войны (1914–1917) / С. В. Букалова. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2025. – № 1 (53). – С. 17–37.
12. Краснокутский, В. С. Внутренняя политика по реабилитации воинов на казенных курортах в истории России (1914 г.) / В. С. Краснокутский, Л. И. Краснокутская. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2023. – Вып. 4 (329). – С. 33–41.
13. Трошина, Т. И. Небархатный сезон отечественного курортного дела, 1914–1922 / Т. И. Трошина, О. М. Морозова. – Текст : непосредственный // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2023. – № 1 (100). – С. 63–68.

REFERENCES

1. *Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii* [State Archive of the Russian Federation] (GARF), fund 549. All-Russian Society for the Development and Improvement of Russian Health Resorts, inventory 1, case 12. On the Establishment of the All-Russian Society for the Development and Improvement of Russian Health Resorts. (In Russian).
2. *GARF* = GARF, fund 549, inventory 1, case 13. Minutes of the Meetings of the Organizing Committee for the Convocation of the Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts. (In Russian).
3. *GARF* = GARF, fund 549, inventory 1, case 14. Reports and Verbatim Records of the Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts. (In Russian).
4. *Rossijskij gosudarstvennyj istoricheskij arhiv* [Russian State Historical Archive] (RSHA), fund 1276, inventory 20, case 72. Special Journal of the Council of Ministers. July 30, 1914 : On the Regulation of Domestic Health Resorts. Folios 131–132. (In Russian).
5. *RGIA* = RSHA, fund 23, inventory 12, case 159. On the Establishment of the "Russian Society for Resort Life in Crimea". (In Russian).
6. *RGIA* = RSHA, fund 23, inventory 12, case 1985. On the Establishment of the Joint-Stock Company "Mineral Springs and Health Resorts" in Taurida Governorate. (In Russian).

7. RGIA = RSHA, fund 23, inventory 13, case 373. On the Establishment of the First Joint-Stock Company of Sanatoriums on the Southern Coast of Crimea. (In Russian).

8. Bessolitsyn A. A. The Establishment of Joint-Stock Sanatorium and Resort Societies in Crimea in the Early 20th Century: Based on Documents from the Russian State Historical Archive. *Nauchnyj vestnik Kryma = Scientific Bulletin of Crimea*, 2023, no. 1 (41), pp. 1–27. (In Russian).

9. Gokhbaum D. A. *Kurort Alupka. Doklad Obshchestva blagoustrojstva Alupki Vserossijskomu s'ezdu po uluchsheniyu Otechestvennyh lechebnyh mestnostej. Petrograd, 7–11 yanvarya 1915 g.* [Alupka Health Resort. Report of the Alupka Improvement Society to the All-Russian Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts. Petrograd, January 7–11, 1915]. M., 1915. 15 p. (In Russian).

10. *Trudy S'ezda po uluchsheniyu otechestvennyh lechebnyh mestnostej, 11–16 yanvarya 1915 g.* [Proceedings of the Congress on the Improvement of Domestic Health Resorts, January 11–16, 1915], edited by M. I. Golubev. Petrograd, M. M. Stasyulevich Printing House, 1915. 275 p. (In Russian).

11. Bukalova S. V. Mobilization of Russia's Recreational Resources during the First World War (1914–1917). *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Orenburg State Pedagogical University*, 2025, no. 1 (53), pp. 17–37. (In Russian).

12. Krasnokutsky V. S., Krasnokutskaya L. I. Domestic Policy on the Rehabilitation of Soldiers at State-Run Health Resorts in Russian History (1914). *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Adyghe State University*, 2023, 4 (329), pp. 33–41. (In Russian).

13. Troshina T. I., Morozova O. M. The "Off-Season" of the Domestic Resort Industry, 1914–1922. *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoj fizicheskoy kul'tury = Issues of Balneology, Physiotherapy, and Therapeutic Physical Culture*, 2023, no. 1 (100), pp. 63–68. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Государственная политика в санаторно-курортной сфере Российской империи в период Первой мировой войны (1914–1917 гг.) / С. В. Жабчик, П. В. Чашекая, В. В. Белова, Е. А. Отрешко. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 162–172.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Zhabchik S. V., Chashchivaya P. V., Belova V. V., Otreshko E. A. State policy in the sanatorium and resort sector of the Russian Empire during the First world war (1914–1917) / S. V. Zhabchik, P. V. Chashchivaya, V. V. Belova, E. A. Otreshko // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 162–172. (In Russian).

УДК 93.94

**МУСУЛЬМАНЕ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА
В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В РОССИИ
1917–1920 ГГ.**

В.А. Матвеев

**MUSLIMS OF THE NORTH CAUCASUS
DURING THE CIVIL WAR IN RUSSIA
1917–1920**

V.A. Matveev

Аннотация. В статье отражен результат исследования как общих направленностей политики РСДРП(б) / РКП(б) в отношении исповедовавшего ислам населения субъектов и окраин отечественного Востока в период утверждения у власти, так и особенных подходов, вырабатывавшихся с учетом региональной специфики Северного Кавказа. Показана вместе с тем поддержка мусульманским духовенством и горцами Белого движения. Некоторые использованные для раскрытия темы сведения из архивных фондов в научный оборот вводятся впервые. На основе обобщенного материала отмечено преобладавшее в условиях неопределенности Гражданской войны российское самоопределение мусульман. Сепаратистские настроения проявлялись лишь у части иноэтнического населения. Не получили в его среде поддержки и возникавшие в качестве альтернатив исламистские проекты. Привлекали они лишь немногочисленных сторонников. Несостоятельной оказалась и попытка утверждения теократической монархии наподобие имамата. Реконструированный опыт может учитываться в современных условиях для устранения угроз России и воссоздания объективного восприятия отечественного прошлого.

Abstract. The article presents the results of a study examining both the general policy orientations of the RSDLP(b) / RCP(b) toward Muslim populations in the regions and peripheral areas of the Russian East during the period of their consolidation of power, as well as specific approaches developed with due regard to the regional characteristics of the North Caucasus. At the same time, the Muslim clergy and the highlanders showed their support for the White Movement. Some of the archival materials used in this study are introduced into scholarly circulation for the first time. Based on the synthesized data, it is argued that, under the conditions of uncertainty during the Civil War, Muslims predominantly adhered to a Russian civic identity. Separatist sentiments were evident only among a portion of the non-Russian population. Islamist projects that emerged as alternatives failed to gain broader support and attracted only a limited number of adherents. The attempt to establish a theocratic monarchy modeled on the Imamate likewise proved unsuccessful. The reconstructed historical experience may be taken into account in contemporary contexts to mitigate threats to Russia and to restore a more objective understanding of the national past.

Ключевые слова: вооруженное противостояние, интеграционная совмещенность, исламский фактор, классовый подход, межэтнические конфликты, местная

специфика, национальные критерии, политические инициативы, процесс размежевания, просветительские мероприятия, разновидность самоопределения, российское согражданство, соотечественники мусульмане.

Keywords: armed confrontation, integration compatibility, Islamic factor, class-based approach, interethnic conflicts, regional specificity, national criteria, political initiatives, demarcation process, educational activities, type of self-determination, Russian co-citizenship, Muslim compatriots.

Процесс исламизации горского и тюркского населения на Северном Кавказе вследствие обеспечивавшихся благоприятных условий происходил и после обретения российского подданства. Составляя рекомендации в 1848 г. для тех, кто был призван «начальствовать» на Кавказе, один из входивших, судя по всему, в состав Синода представителей православного духовенства разъяснил, что ни в коем случае в отношении «верования близкого... сердцу» ставших соотечественниками мусульман нельзя «оскорбить не только словом, но даже неприятным для них помыслом» [1, с. 4]. От «Санктпетербургской Духовной Цензуры» наставления к печати одобрил архимандрит Аввакум. Автор же писем в издании не обозначен [1].

Показателем успешности проводившейся религиозной политики на Северном Кавказе во второй половине XIX в. служило, в частности, то, что эфенди и муллы, в том числе вследствие поддержки русской власти, пользовались «особенным доверием и уважением» у исповедовавшего ислам населения [2, с. 242]. К его духовным наставникам выдерживалось корректное отношение. В осуществлявшихся подходах приоритетным являлось объединяющее всех подданных Российской империи начало – «доверие к благожелательности мусульман». Им обеспечивалась свобода «в отправлении... духовных потребностей и невмешательство в их духовную жизнь» [3, с. 246]. Результаты совмещавшихся в государственную общность инициатив проявлялись и в начале XX в.

После вступления Турции в Первую мировую войну на стороне Тройственного союза против России, шейх-уль-ислам и муфтий Закавказья 27 ноября 1914 г. благословили, например, во время пребывания в Тифлисе Николая II, призывая ему в «помощь всемогущего Аллаха». В суннитской и шиитской мечетях по этому случаю были произнесены торжественные молитвы и проповеди [4, л. 90-ж-об]. Такие же патриотические напутствия российскому монарху последовали и от мусульманского духовенства всех народов Северного Кавказа [4, л. 143]. Проводившаяся в России политика способствовала признанию ее значительной частью исповедовавших ислам иноэтнических подданных в качестве отечества.

Вместе с тем при различных обстоятельствах проявлялась и незавершенность интеграционного процесса. Какая-то часть мусульманского населения Северного Кавказа, «находившаяся всецело под влиянием низшего духовенства, в период Первой мировой войны радовалась каждой неудаче русских войск и печалилась при неудачах Турции» [5, с. 10]. Происходившее формирование в крае противостоявшей сепаратизму настроенности

не достигло завершения и к возникновению революционных обстоятельств 1917 г. Устойчивость интеграции, тем не менее, как проявлялось по ходу кризисных событий, оказывалась преобладающей.

На поддержку мусульман с учетом существовавших настроений в их среде на сохранение государственной целостности России ставка делалась при формировании Белого движения. Курс на привлечение с использованием мотивации на интернациональную солидарность задействовался и руководством РСДРП(б) / РКП(б). Но данный опыт во всей полноте остается не изученным. Исламский фактор на Северном Кавказе в контексте противостояний Гражданской войны получил отражение в коллективной посвященной всем отечественным исповеданиям монографии под редакцией А.С. Пученкова и в его изложении [6, с. 217–230].

Тема же российской интегрированности мусульман во всей полноте остается не раскрытой. Предпринимавшиеся же инициативы по их привлечению как в Белое, так и Красное движения оказывались успешными. И в этом проявлялось, прежде всего, состоявшееся в прошлом признание мусульманами России родиной. Преимущество большевистским подходам, несмотря на противоречия и ярко выраженный атеистический уклон, придавал провозглашавшийся идеал социальной справедливости. Отражавшие, его использовавшиеся в публицистике и пропаганде абстракции «социализм» и «коммунизм» создавали, так или иначе, в массах благоприятные для поддержки советского проекта иллюзии. Направленность на привлечение иноэтнического населения имели и конкретные инициативы.

17 января 1918 г. в составе Народного комиссариата по делам национальностей (Наркомнаца) был создан Центральный мусульманский комитет (ЦМК). В его составе «среди прочих отделов» находился и отдел по делам мусульман-горцев Северного Кавказа и Дагестана. Его задачей являлось «развитие революционного сознания в темной массе горского пролетариата». Заведующим отделом по делам мусульман Северного Кавказа и Дагестана был назначен российский востоковед У.Д. Алиев (Казбек) [7, л. 11–12]. В Центральном мусульманском комиссариате учреждается и военный отдел, приступивший к агитации в среде единоверцев. С учетом существовавших настроений им сообщалось о предоставленной возможности вступать в создаваемые вооруженные подразделения для защиты революции, преобразованные чуть позже в Красную армию [8, с. 124].

Призывы у российских мусульман находили отклик. Постановление сформировать в составе Красной армии батальон из добровольцев 23 февраля 1918 г. принял и созданный мусульманами Временный революционный комитет (ВРК) в г. Астрахани [9, с. 491]. По инициативе активистов мусульманские комитеты учреждались по всей территории России вплоть до Дальнего Востока [8, с. 116]. В противостояние российские мусульмане, как уже отмечалось, вовлекались не только на стороне красных, но и белых. В их среде наметился типичный для всего согражданства раскол на противоборствующие

группировки. Происходил он и у мусульман Северного Кавказа. В зависимости от выбора они занимали так же, как и представители русского народа, разные позиции. Наряду с другими признаками это являлось показателем их вовлеченности в противостояние.

Несмотря на нарушавшие целостности России после подписанного 3 марта 1918 г. Брестского договора с Германией, предусматривавшего в том числе демобилизацию вооруженных сил, руководству Красной армии поступило обращение о разрешении направления в ее состав «революционного элемента» из подлежащих демобилизации создававшихся в имперский период по религиозному признаку мусульманских подразделений. После согласований с другими ведомствами 9 марта 1918 г. И.В. Сталин наложил на документ одобряющую резолюцию. Ходатайство Комиссариата по делам мусульман он признал заслуживающим поддержки [9, с. 491]. Предоставилась вместе с тем возможность укомплектовывать из опытных офицеров и командный состав. Они являлись представителями различных исповедовавших ислам народов России.

Военнослужащие мусульмане в городах, где дислоцировались укомплектованные из них части, по собственному почину создавали отряды для защиты родины от обозначившихся внутренних и внешних угроз [9, с. 493]. Вовлечение российских мусульман в Гражданскую войну так же, как и у других народов, происходило постепенно. Варианты выбора нередко менялись. 22 апреля 1918 г. на собрании в г. Екатеринодаре присутствовавшим с изложением подтверждений сообщалось о враждебном настрое к мусульманской религии «русских революционных войск» [9, с. 497]. Для противодействия произволу в черкесских аулах на сходах принимаются решения о поддержке Белого движения на Юге России [9, с. 497].

Мусульманами создаются дружины для соединения с Добровольческой армией. Ими воспринимается лозунг «единого и неделимого отечества». Подразделения горцев, как и ранее, благословлялись муллами. Коранический стиль мусульманское духовенство Северного Кавказа использовало и в призывах к вступлению в Красную армию. Обращения же по этому поводу к верующим имели сходство с фетвами [9, с. 499], составлявшимися в соответствии с каноническими установлениями ислама. От «сжигания... мечетей, их грабежей», осквернения Корана и других священных реликвий, допускавшихся насилий над мусульманами большевики стали предпринимать попытки привлечения их к поддержке советской власти [9, с. 497].

Но и после этого представители командования Красной армии, в отличие от управленческих подходов офицеров имперского периода, вторгались «в сакральную сферу шариата» и оскорбляли религиозные чувства верующих [9, с. 501]. Такое основывавшееся на большевистской доктрине пренебрежение первоначально проявлялось ко всем конфессиям России. В наибольшей степени осквернения затрагивали православную церковь. Однако определявшаяся руководством РКП(б) политика по мере разрастания масштабов

фронтowych противостояний и вмешательства извне постепенно претерпевала изменения. Опиралась она и на почины, позволявшие преодолевать создававшееся в условиях революционного кризиса состояние государственной разобщенности.

2 мая 1918 г. И.В. Сталин подписал постановление Народного комиссариата по делам национальностей «о создании Мусульманской рабочей-крестьянской армии». Участие в ней изъявили желание принимать и выходцы с Северного Кавказа. Организационные мероприятия поручались Центральному мусульманскому комитету [9, с. 494]. Политика советского правительства немалой частью горцев Северного Кавказа воспринималась с надеждой на перемены к лучшему. В наметившемся противостоянии в Гражданской войне российские мусульмане из всех регионов включались в него как на стороне красных, так и белых вооруженных формирований. Создавались же они первоначально, что весьма показательно, на добровольной основе [9, с. 504].

Призывы поддержать участием Белое движение и направленные на сохранение «единой и неделимой» России усилия его вождей направлялись в аулы Северного Кавказа и от воинов мусульман. В воззваниях, в частности, утверждалось, что большевики «отбирают... имущества, осмеивают... религию, почитаемую священной», оскверняют мечети и книги «Священного Корана» [6, с. 225]. Исповедовавших ислам горцев Северного Кавказа авторы листовок призывали «взяться за оружие и идти... вместе с Добровольческой армией», ведущей, как разъяснялось, «борьбу за уничтожение большевиков и воссоздание нового строя» [6, с. 226]. Несмотря на допускавшиеся рецидивы поспрашения религиозных традиций ставка на привлечение исповедовавших ислам соотечественников делалась по ходу Гражданской войны и руководством РКП(б).

Через партийные издания с этой целью поддерживались даже канонические инициативы мусульманского духовенства. Так, 10 сентября 1918 г. газета «Правда» в № 193 разместила сообщение о намечавшемся мусульманском празднике. Верующих и наделенных полномочиями управления лиц информировали о том, что «Московский отдел Комиссариата по делам мусульман просит все фабрично-заводские комитеты, профессиональные союзы, воинские части и все пункты по эвакуации военнопленных освободить рабочих, служащих, красноармейцев и военнопленных-мусульман на годовой мусульманский праздник айли-курбан-байрам с 16-го по 17-ое сентября 1918 г.» Единоверцев извещали о том, что торжественное «богослужение будет совершаться с 16-го сентября в 8 часов утра в 1-й приходской мечети». Объявление содержало также упоминание о том, что после молебна Мусульманский комиссариат устраивает «обед и чай для военнопленных мусульман, возвращающихся из Германии и Австрии» [7, л. 31].

24 ноября 1918 г. отдел горцев Кавказа Народного комиссариата по делам национальностей информировал о выработке «на началах Советской

Конституции оснований и положений... автономии на Северном Кавказе и в Дагестане» в составе РСФСР [10]. Определялась она как административно-территориальная. Для реализации проекта и устранения межэтнических конфликтов в крае «созывается ряд... Терских областных народных съездов». На них заявляется о признании Конституции РСФСР [11], что являлось по сути разновидностью самоопределения. Внедрявшийся советский вариант изменения государственных взаимосвязей предопределил отход от установленной в прошлом субъектности с обеспечивавшимся автономным функционированием, сохранявшим этническую и конфессиональную специфику самоуправлением по округам лишь с внешними государственными ограничениями. Самостоятельность обустройство не нарушало.

Провозглашавшееся руководством РКП(б) самоопределение вплоть до отделения еще по ходу Гражданской войны в России превратилось в элемент пропаганды, служившей прикрытием производившегося восстановления вертикали власти. Но без этого невозможны были и успехи на фронтах. 10 января 1919 г. от отдела горцев в Народный комиссариат по делам национальностей поступил запрос «не встречается ли препятствий... к вывешиванию в отделе и... горских учреждениях на Кавказе портретов Шамиля...». В качестве обоснования такой необходимости внимание обращалось на то, что он «десятки лет» боролся «за интересы горского пролетариата с царизмом». Отмечалась также в обращении и большая популярность Шамиля, которой он, как утверждалось, продолжает пользоваться «среди горских масс» [12, л. 38]. Заключение содержало просьбу скрепить разъяснение подписью кого-либо из руководства [12, л. 38].

14 января 1919 г. члену «коллегии Народного комиссариата по делам национальностей тов. Каменскому» отдел горцев Кавказа препроводил «для сведения по 1 экземпляру напечатанных переводов на арабский и азербайджанский языки обращения т. Ленина и Сталина к трудящимся мусульманам России и Востока» [12, л. 39^a]. Из доклада комиссара по делам горцев от 5 апреля 1919 г. «Центральному бюро мусульманских коммунистических организаций» о проделанной работе во время командировки в Курскую и Харьковскую губернии заметно, что она проводилась весьма активно по разным направлениям. При контактах с находившимися в данных субъектах России горцами осуществлялась вербовка слушателей «для прохождения центральной школы советской работы», что позволяло привлечь к агитации дополнительные силы. Штабом «1-го Южного полка», дислоцировавшегося в г. Харькове, осуществлялся набор в Красную армию «гоцев-добровольцев». Несмотря на проводившуюся агитацию, как следует из сообщения, часть горцев, «в количестве 350–500 человек», отправились все же «к Краснову и Деникину» [13, л. 185–186].

Это указывает на существовавшую поддержку мусульманами Северного Кавказа идеи сохранения единой России и происходившем в их среде типичном для всех расколе на противоборствующие стороны. Такое размежевание

по политическим предпочтениям является сопутствием всех Гражданских войн. Сформированы были включавшие в свой состав дагестанцев, ингушей, кабардинцев и представителей других этнических общностей Северного Кавказа подразделения и при А.И. Деникине [14, с. 491]. Один из полков получил даже наименование «Инородческий» [15, с. 284, 326]. Сохранилось такое же представительство в Белом движении и при П.Н. Врангеле. В упомянутом докладе комиссара по делам горцев 5 апреля 1919 г. содержалось уточнение, что к нему присоединились «преимущественно ингуши» [13, л. 185–186]. Но из-за менявшейся обстановки и происходивших в связи с этим колебаний их участие в нем не отражало устойчивого выбора.

При вербовке ратников в Вооруженные силы Юга России использовался, как сообщали наблюдатели Наркомнаца, привлекательный предлог «возвращения на родину». Вызывавший сомнение слух об этом, уточнялось в передававшейся информации, подтверждался «показаниями председателя горского союза в Харькове» и комиссара Т. Казибекова. В докладе от 5 апреля 1919 г. излагалось и такое наблюдение: «Настроение горцев по отношению к Советской власти очень сочувственное». От них поступила просьба: «Дайте оружие и пошлите... бить казаков, мы сами себе проложим дорогу на Кавказ» [13, л. 185–186]. Не противодействуя таким устремлениям, представители РКП(б) и советских органов власти потворствовали, по сути, возникавшим межэтническим конфликтам. Способствовала этому и проводившаяся разными способами травля казачества. Между тем в Красной армии существовали и сформированные из него подразделения.

Несмотря на неудачи во фронтовых противостояниях в отдельные периоды Гражданской войны, руководством РКП(б) политика проводилась целеустремленно и решительно. Об этом свидетельствуют, к слову, намерения по организации в г. Харькове «какого-либо органа по делам горцев». Рассматривались варианты создания «подотделов или отделов при Украинском комиссариате». Наряду с этим обсуждалась возможность учреждения «самостоятельного комиссариата». На него предполагалось возложить заведование «делами живущих на Украине горцев», а также тех из них, кто служил в Южном полку. Реализация данных намерений поручалась «избранному на общем собрании харьковских горцев на должность комиссара тов. Казибекову», являвшемуся членом Осетинской, как считалось тогда, «коммунистической партии Кермен». Возлагалась на него и обязанность по организации из выходцев с Северного Кавказа большевистской ячейки [13, л. 185–186].

Подразделение с наименованием «Бюро коммунистов Северного Кавказа» было создано и в г. Киеве. Народный комиссариат по делам национальностей с ним также налаживал и поддерживал взаимодействие. Так, в одном из обращений к организаторам бюро содержалась просьба «прислать ответственного руководителя для заведования отделом горцев Кавказа, находящемся в Астрахани» [12, л. 47]. Это указывает на то, что, несмотря на предпринимавшиеся усилия в проводимой большевистским руководством политике

по сегментации с использованием заимствованного из европейских теорий национального критерия, устойчивость российского согражданства к такого рода воздействиям на том этапе сохранялась. Прежней оставалась и целостность государственного пространства. Продолжалось также солидарное взаимодействие в историческом процессе. Исключение составили лишь воспользовавшиеся предоставившейся возможностью отделения от России сепаратистские элиты Польши и Финляндии. Представители же данных окраин участие в Гражданской войне принимали.

Обращение к бюро в г. Киеве включало вместе с тем пожелание прислать «кого-нибудь для переговоров о делах Северного Кавказа вообще» [12, л. 47]. Работа Народного комиссариата по делам национальностей, как видно из изложенного, налаживалась в масштабах всей страны. Еще по ходу Гражданской войны там, где достигалось установление «социалистической диктатуры», представители РКП(б) приступали к учреждению филиалов «пролеткульта с широкими планами издательства» местных газет, «популярных брошюр», устройству пролетарских клубов, с отделами «внешкольного образования... искусств» в сочетании с другими воздействовавшими на массы идеологическими мероприятиями. Происходило это, например, в Кабарде и других субъектах Северного Кавказа [16, 203–204-об].

Непосредственное участие в организации принимали и привлекавшиеся отделом горцев уполномоченные. Наряду с этим устранялась устанавливавшаяся в условиях революционной дезинтеграции самостоятельность, что прослеживается, в том числе, по переподчинению штаба сводной колонны шариатских войск окружному Нальчикскому исполкому, в котором был выделен «отдельный орган для заведования военными делами» [16, л. 204-об]. В письме от 11 сентября 1919 г. «тов. Нариманова к Неджмеддин-Эффенди», воспринимавшегося и представителями большевиков на Кавказе в качестве духовного вождя Дагестана, разъяснялось, что «Советская Россия не навязывает своей власти народу, если он сам не желает ее». Заявлялось вместе с тем о признании за Дагестаном самостоятельности и «готовности установить с ним добрососедские отношения» [17]. Разобщение государственных связей, как можно судить по содержанию письма, продолжалось.

Инициативы же сохранения целостности России исходили снизу, что отражало преломлявшийся и в тех условиях процесс самоопределения. Исходя из своего восприятия происходившего, к сохранению единого отечества склоняли единоверцев и мусульманское духовенство. В одном из его обращений 1919 г. разъяснялась необходимость в соответствии с программными установками Белого движения «довести Россию до Государственного строя». Мусульманам Северного Кавказа с использованием коранического стиля напоминалось об обязанности признавать «начальство над собой» и его власть. Обращаясь к единоверцам, представители мусульманского духовенства сослались и на точность толкования «религиозных законов», по которым «учение большевиков с... идей о коммунизме и интернационализме

противно Шариату» и они сами, «как враги всякой религии, особенно вредны для мусульманства» [18, с. 358]. Давая оценку политики в имперский период, составители обращения выразили уверенность в том, что «Россия... поведет» и в дальнейшем «по правильному пути, как вела... до сих пор» [18, с. 359].

В 1920 г. «Всероссийский Центральный Исполнительный комитет и Совет народных комиссаров» в связи с менявшейся ситуацией на фронтах приняли совместное постановление, по которому осуществление «национальной политики Советской властью» распространялось на всю территорию РСФСР. Согласно пояснения, изменение предпринималось «в целях правильного... и целесообразного осуществления мероприятий как центральных комиссариатов, так и отделов автономных республик и областей среди национальных меньшинств». Народному комиссариату по делам национальностей вменялось в обязанность учредить свои представительства «при ЦИК всех автономных республик и областей». Содержание уполномоченных предусматривалось «по штатам и сметам Наркомнаца», а в действиях предписывалось руководствоваться его директивами [19, л. 2].

Привлекательность политики РКП(б) придавали и предпринимавшиеся усилия по привлечению на сторону советской власти мусульманского духовенства. 12 января 1920 г. президиумом «Центрального Бюро Коммунистов Востока» на заседании принимается постановление «о допущении мулл к преподаванию в мусульманских школах». В нем сообщалось: «В виду того, что в настоящее время ощущается крайний недостаток в мусульманских учителях» из-за «поступления массы требований на таковые с мест, Центральное Бюро в отдельных случаях считает возможным допустить временно привлечение на должности учителей лиц бывшего духовного звания, а также духовных лиц, которые согласны отказаться сейчас от этого звания» [20]. Привитие же грамотности вызывалось необходимостью создания благоприятных условий для пропаганды.

Большевизм «в горах Кавказа» популяризовался слухами о том, что «советское правительство расскажит казачество» и земли якобы «захваченные у горцев... вернет» [21]. Для привлечения масс на свою сторону, помимо периодических изданий, РКП(б) широко использовался более понятный и доступный пропагандистский стиль прокламаций. В обращении, например, «Товарищи чеченцы», выпущенном в феврале 1920 г. политотделом штаба Терской областной группы красных повстанческих войск, который располагался в слободе Шатой, констатировалось, что «власть в России перешла в руки рабочих и беднейших крестьян. Все трудящиеся не в силах выносить дальше гнета, который давил их как при Николае, так и при буржуазном правительстве» [22, л. 27]. Прокламация завершалась прославлением советской власти и перемен, связанных с ее политикой [22, л. 27].

Позитивные же изменения действительно происходили. В аулы при утверждении советской власти на Северном Кавказе и Дагестане по распоряжению центра стали поставлять «мануфактуру и керосин», а также другие

давно вышедшие из обихода товары [23]. Приписывалась ей и отмена привилегий «отдельным вероисповеданиям» [24, л. 44]. В противостоянии влиявших на настроенность масс смысловых обозначений агитаторами отдела горцев Народного комиссариата по делам национальностей РСФСР использовалось принимавшееся населением края как имевшее некоторое сходство с традициями обозначение «мусульманский трудовой народ». Наблюдавшие за ситуацией в донесениях отмечали и выдвигавшееся требование «соединения с Советской Россией» [25]. Местным органам власти и партийным организациям указывалось на необходимость уделять внимание «политическому воспитанию» горцев [11].

Рекомендовалось не рассматривать их «как сплошную однородную массу», а добиваться ее расслоения [11]. Восприимчивость к пропаганде стремились повысить за счет просветительских мероприятий. Несмотря на незавершенность Гражданской войны проводилась ликвидация неграмотности. К этому привлекались муллы как наиболее многочисленная часть мусульманского духовенства. Они являлись единственными «проводниками» просвещения на Северном Кавказе и в Дагестане [26]. Но передававшиеся ими «познания по арабской грамоте», отмечалось наблюдателями, были недостаточные для понимания посылавшейся литературы «на этом языке». Вопреки встречавшимся препятствиям, организаторами пропаганды ставилась задача обеспечить массовый переход на сторону советской власти и «разрешить вопрос об их сожительстве с трудовым казачеством» [26].

В Кубано-Черноморской области по аулам производилась организация «школьной сети смешанного характера» для совместного обучения детей из русских и горских семей. Выпускалась «черкесская газета» [27]. 20 марта 1920 г. Народному комиссариату по делам национальностей из административной комиссии при Президиуме ВЦИК поступило постановление с директивой «признать основными» определяющими, «новое районирование» моментами «национальный, сельскохозяйственный, промышленный, военный, транспортный и естественноисторический» [19, л. 20]. В качестве приоритетного, как можно судить по последовательности изложения, обозначался показатель этнической принадлежности.

20 мая 1920 г. появилось информационное уведомление «О реорганизации Народного комиссариата по делам национальностей». В его составе временно устанавливались отделы балкарский, дагестанский, чеченский, ингушский и осетинский. Под названием «отдел национальных меньшинств» создано было тогда же общее подразделение для армян, белоруссов, китайцев, корейцев, латышей, литовцев, поляков, финнов и других народов. Реорганизацией и для них предусматривались соответствующие подотделы [28, л. 20]. Сведения о проявлявшихся в массах настроениях в южных иноэтнических субъектах с мусульманским населением собирали и посылавшиеся туда с различными заданиями работники «Кавказской трудармии». 23 мая 1920 г. ее руководству, в частности, сообщалось о создававшихся советах «во многих аулах» [29].

21 октября 1920 г. на заседании «Президиума Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Совета рабочих, крестьянских, казачьих и красноармейских депутатов» было утверждено постановление «об организации в Москве представительства автономных Советских республик» [19, л. 108]. 30 октября 1920 г. Совет народных комиссаров принял постановление, обязывавшее «Наркоматы о всех более или менее важных мероприятиях в отношении окраин республики и областей, а также отдельных национальностей запрашивать мнение Наркомнаца» [19, л. 97]. Из текста заметно, что и на завершающих этапах Гражданской войны в России прежние пространственные обозначения еще оставались. В дальнейшем указание окраина вышло из употребления. Распространение получили субъектные конкретизации автономные области, края, республики. Мусульманская же религия как приоритетный фактор политики не рассматривалась, хотя отношение большевистского руководства к духовенству и верующим данной конфессии выдерживалось более мягкое, чем к православным.

Проведенное же исследование позволяет в заключении отметить, что мусульмане Северного Кавказа, оставались и в условиях Гражданской войны небезучастными к происходившим событиям в России. Возникший в их среде раскол по вариантам политического выбора являлся отражением интегрированности в систему государственных отношений. Он был такой же, как и у всех остальных бывших подданных. Преобладавшая часть мусульман Северного Кавказа признавала Россию родиной. Показателем этого, на мой взгляд, являлось в том числе то, что в противостояние они вовлекались как на стороне красных, так и белых. Для участия в борьбе за советскую власть создавались отряды во главе с муллами. Мусульманское духовенство поддерживало и Белое движение. Исповедовавшие ислам соотечественники в очередной раз не восприняли призывы к отделению от России и отвергли сепаратистские проекты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письма о Магометанстве. – Санкт Петербург : В типографии III Отд. Собст. Е. И. В. Канцелярии, 1848. – 159 с. – Текст : непосредственный.
2. Леонтович, Ф. И. Адаты кавказских горцев. Материалы по обычному праву Северного и Восточного Кавказа : II выпуск. Адаты осетин, чеченцев и кумыков. Свод адатов горцев северного Кавказа / Ф. И. Леонтович. – Одесса : Тип. П. А. Зеленого, 1883. – 396 с. – Текст : непосредственный.
3. Записка С. Ю. Витте по «Мусульманскому вопросу», 1900 г. Императорская Россия и мусульманский мир (конец XVIII – начало XX в.). Сборник материалов. Сост. и авт. вступ. ст., предисл. и коммент. Д. Ю. Арапов. – М. : Наталис, 2006. С. 242–261. – Текст : непосредственный.
4. Государственный архив Российской Федерации (далее – ГАРФ). – Ф. 270. (Канцелярия министра внутренних дел). – Оп. 1. – Д. 86. – Текст : непосредственный.
5. Ошаев, Х. Очерк начала революционного движения в Чечне / Х. Ошаев. – Грозный : Издание Чеченского «Общества долой неграмотность», 1927. – 26 с. – Текст : непосредственный.

6. Религиозный фактор в годы гражданской войны в России: феномен, значение, региональная специфика / под редакцией А. С. Пученкова. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2024. – 572 с. – Текст : непосредственный.
7. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 28. – Текст : непосредственный.
8. Безугольный, А. Ю. Национальный состав Красной армии. 1918–1945. Историко-статистическое исследование / А. Ю. Безугольный. – М. : Центрополиграф, 2021. – 511 с. – Текст : непосредственный.
9. Исхаков, С. М. Российские мусульмане и революция (весна 1917 г. – лето 1918 г.). 2-е изд, испр. и доп. / С. М. Исхаков. – М. : Издательство социально-политическая МЫСЛЬ, 2004. – 600 с. – Текст : непосредственный.
10. Жизнь национальностей. – 1918, 24 ноября. – Москва – Текст : непосредственный.
11. Итоги трехлетней борьбы горцев Северного Кавказа за Советскую власть. Жизнь национальностей. – 1920, 7 ноября. – Москва – Текст : непосредственный.
12. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 42. – Текст : непосредственный.
13. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 37. – Текст : непосредственный.
14. Деникин, А. И. Очерки русской смуты: В 3 книгах. Книга 3. Т. 4 и 5. Вооруженные силы Юга России / А. И. Деникин. – Москва : Айрис-пресс, 2003. – 849 с. – Текст : непосредственный.
15. Врангель, П. Н. Воспоминания. В 2 х ч. Южный фронт. Ч. 1. (ноябрь 1916 г. – ноябрь 1920 г.) / П. Н. Врангель. – М. : Терра, 1992. – 474 с. – Текст : непосредственный.
16. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 50. – Текст : непосредственный.
17. Жизнь национальностей. – 1919, 21 сентября. – Москва – Текст : непосредственный.
18. Обращение представителей духовенства к мусульманам Северного Кавказа. Не позднее 1920 года. Документ № 213. Союз объединенных горцев Северного Кавказа и Дагестана (1917–1918 гг.). Горская республика (1918–1920 гг.) : Документы и материалы. – Махачкала : Институт истории, археологии и этнографии ДНЦ РАН, 1994. 440 с. – Текст : непосредственный.
19. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 60. – Текст : непосредственный.
20. К вопросу о разрешении бывшим муллам преподавать в мусульманских школах. Жизнь национальностей. – 1920, 1 февраля. – Москва – Текст : непосредственный.
21. Жизнь национальностей. – 1919, 3 августа. – Москва – Текст : непосредственный.
22. Российский государственный военный архив (далее – РГВА). – Ф. 419. (Штаб Терской областной группы красных повстанческих войск). – Оп. 1. – Д. 1. – Текст : непосредственный.
23. Жизнь национальностей. – 1922, 19 мая. – Москва – Текст : непосредственный.
24. РГВА. – Ф. 192. (Управление 9-й армии Южного фронта). – Оп. 1. – Д. 109. – Текст : непосредственный.

25. Жизнь национальностей. – 1920, 29 февраля. – Москва – Текст : непосредственный.
26. Жизнь национальностей. – 1920, 23 мая. – Москва – Текст : непосредственный.
27. Жизнь национальностей. – 1921, 3 декабря. – Москва – Текст : непосредственный.
28. ГАРФ. – Ф. 1318. (Наркомнац РСФСР). – Оп. 1. – Д. 4. – Текст : непосредственный.
29. Жизнь национальностей. – 1920, 23 мая. – Москва – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. *Pis'ma o Magometanstve*. [Letters on Islam]. St. Petersburg, In the Printing House of the III Department of His Imperial Majesty's Office, 1848. 159 p. (In Russian).
2. Leontovich F. I. *Adaty kavkazskikh gortsev. Materialy po obychnomu pravu Severnogo i Vostochnogo Kavkaza. II vypusk. Adaty osetin, chechencev i kumykov. Svod adatov gorcev severnogo Kavkaza* [Adats of the Caucasian Highlanders. Materials on the Customary Law of the North and Eastern Caucasus. II Issue. Adats of the Ossetians, Chechens, and Kumyks. The code of adats of the highlanders of the North Caucasus]. Odessa, P. A. Zeleny Publishing House, 1883. 396 p. (In Russian).
3. *Zapiska S. YU. Vitte po «Musul'manskomu voprosu», 1900 g.* [S. Y. Witte's note on the "Muslim question", 1900]. Imperial Russia and the Muslim world (late XVIII – early XX century). Collection of materials. M., Natalis, 2006. Pp. 242–261. (In Russian).
4. *Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii (dalee – GARF)* = [State Archive of the Russian Federation (GARF)], fund 270 (Office of the Minister of Internal Affairs), inventory 1, case 86. (In Russian).
5. Oshaev KH. *Ocherk nachala revolyutsionnogo dvizheniya v Chechne*. [An Essay on the Beginning of the Revolutionary Movement in Chechnya]. Grozny, Chechen Society for the Abolition of Illiteracy, 1927. 26 p. (In Russian).
6. *Religiozniy faktor v gody grazhdanskoi voyny v Rossii: fenomen, znachenie, regional'naya spetsifika*. [The Religious Factor during the Russian Civil War: Phenomenon, Significance, and Regional Specifics], edited by A. S. Puchentkov, St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2024. 572 p. (In Russian).
7. *GARF* = GARF, fund 1318 (Narkomnats RSFSR), inventory 1, case 28. (In Russian).
8. Bezugol'nyi A. YU. *Natsional'nyi sostav Krasnoi armii. 1918–1945. Istoriko-statisticheskoe issledovanie*. [The National Composition of the Red Army. 1918–1945. A Historical and Statistical Study]. M., Tsentropoligraf, 2021. 511 p. (In Russian).
9. Iskhakov S. M. *Rossiiskie musul'mane i revolyutsiya (vesna 1917 g. – leto 1918 g.)*. [Russian Muslims and the Revolution (Spring 1917 – Summer 1918)]. M., Social and Political Thought Publishing House, 2004. 600 p. (In Russian).
10. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1918. November 24. (In Russian).
11. *Itogi trekhletnei bor'by gortsev Severnogo Kavkaza za Sovetskuyu vlast'. Zhizn' Natsional'nostei*. [The Results of the Three-Year Struggle of the North Caucasian Highlanders for Soviet Power. Zhizn' Natsional'nostei]. Moscow. 1920. November 7. (In Russian).
12. *GARF* = GARF, fund 1318 (Narkomnats RSFSR), inventory 1, case 42.

13. GARF = GARF, fund 1318 (Narkomnats RSFSR), inventory 1, case 37. (In Russian).
14. Denikin A. I. *Ocherki russkoi smuty: V 3 knigakh. Kniga 3. T. 4 i 5. Vooruzhennye sily Yuga Rossii*. [Essays on the Russian Troubles : In 3 books. Book 3. T. 4 and 5. Armed Forces of the South of Russia]. M., Iris-press, 2003. 849 p. (In Russian).
15. Vrangeli P. N. *Vospominaniya. V 2 kh ch. Yuzhnyi front. CH. 1. (noyabr' 1916 g. – noyabr' 1920 g.)*. [Memories. In 2 parts. The Southern Front. Part 1. (November 1916 – November 1920)]. M., Terra, 1992. 474 p. (In Russian).
16. GARF = GARF, fund 1318 (People's Commissariat of the RSFSR), inventory 1, case 50. (In Russian).
17. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. Moscow. 1919. September 21. (In Russian).
18. *Obrashchenie predstavitelei dukhovenstva k musul'manam Severnogo Kavkaza. Ne pozdnee 1920 goda. Dokument № 213*. Soyuz ob"edinennykh gorcev Severnogo Kavkaza i Dagestana (1917–1918 gg.). Gorskaya respublika (1918–1920 gg.) : Dokumenty i materialy. [Appeal of the clergy to the Muslims of the North Caucasus. No later than 1920. Document No. 213. Union of the United Highlanders of the North Caucasus and Dagestan (1917–1918). The Mountain Republic (1918–1920): Documents and Materials]. Makhachkala : Institute of History, Archaeology, and Ethnography of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 1994. 440 p. (In Russian).
19. GARF = GARF, fund 1318 (Narkomnats of the RSFSR), inventory 1, case 60. (In Russian).
20. *K voprosu o razreshenii byvshim mullam prepodavat' v musul'manskikh shkolakh. Zhizn' natsional'nostei*. [On the Issue of Permitting Former Mullahs to Teach in Muslim Schools. Life of Nationalities]. Moscow. 1920. February 1. (In Russian).
21. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. Moscow. 1919. August 3. (In Russian).
22. *Rossiiskii gosudarstvennyi voennyi arkhiv (dalee – RGVA)* = [Russian State Military Archive (RGVA)], fund 419 (Headquarters of the Terek Regional Group of Red Rebel Troops), inventory 1, case 1. (In Russian).
23. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1922. May 19. (In Russian).
24. RGVA = RGVA, fund 192 (Headquarters of the 9th Army of the Southern Front), inventory 1, case 109. (In Russian).
25. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1920. February 29. (In Russian).
26. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1920. May 23. (In Russian).
27. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1921. December 3. (In Russian).
28. GARF = GARF, fund 1318 (People's Commissariat for Nationalities of the RSFSR), inventory 1, case 4. (In Russian).
29. *Zhizn' natsional'nostei*. [Life of Nationalities]. M., 1920. May 23. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Матвеев, В. А. Мусульмане Северного Кавказа в период Гражданской войны в России 1917–1920 гг. / В. А. Матвеев. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 173–186.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Matveev V. A. Muslims of the North Caucasus during the Civil war in Russia 1917–1920 / V. A. Matveev // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 173–186. (In Russian).

УДК 93/94

**ОЧЕРК ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ
ПОЗДНЕБРОНЗОВЫХ ПАМЯТНИКОВ МЕТАЛЛОПРОИЗВОДСТВА
СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО КАВКАЗА И ЗАПАДНОГО ПРЕДКАВКАЗЬЯ¹**

А.Л. Пелих

**AN ESSAY ON THE HISTORY OF THE STUDY OF METAL OBJECTS
FROM THE LATE BRONZE AGE IN THE NORTH-WESTERN
CAUCASUS AND WESTERN CISCAUCASIA**

A.L. Pelikh

Аннотация. В статье представлен очерк истории изучения российскими учеными позднебронзовых памятников металлопроизводства Северо-Западного Кавказа и Западного Предкавказья. Выделяется четыре этапа изучения: 1 этап, до середины XX в. – начало формирования материальной базы, создание фундамента для определения особенностей древностей ПБВ Прикубанья; 2 этап, 1950-е – 1970-е гг. – выделение и утверждение, благодаря работам А.А. Иессена, понятия «прикубанский очаг металлургии и металлообработки», начало определения его материального комплекса, хронологии; 3 этап, 1980-е – 1990-е годы – оформление и развитие двух точек зрения на ПОММ ПБВ: его изучения как самостоятельного культурного явления и его отрицания; 4 этап, начало XXI в. – период окончания дискуссии о возможности выделения особого ПОММ ПБВ: очаг признан большинством специалистов.

Abstract. The article provides a brief overview of the history of Russian scientists studying metal objects from the Late Bronze Age in the Northwestern Caucasus and Western Ciscaucasia. Four stages of study are distinguished: stage 1, until the middle of the 20th century. – the beginning of the formation of the material base, the creation of a foundation for determining the features of the antiquities of the LBA of the Kuban region; stage 2, 1950s – 1970s. – the allocation and approval, thanks to the works of A.A. Iessen, the concept of «Kuban centre of metallurgy and metalworking», the beginning of the definition of his material complex, chronology; Stage 3, 1980s – 1990s – the formation and development of two points of view on the KCMM LBA: its study as an independent cultural phenomenon and its denial; stage 4, the beginning of the XXI century. – the period of the end of the discussion on the possibility of distinguishing a special KCMM LBA: the center is recognized by the majority of specialists.

Ключевые слова: Поздний бронзовый век, металлопроизводство, история изучения, Кубань.

Keywords: Late Bronze Age, metal production, history of study, Kuban

Изучение памятников металлопроизводства, относящихся к позднему бронзовому веку (далее – ПБВ), локализующихся на территории Северо-Западного Кавказа и Западного Предкавказья (то есть Кубани), имеет более

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Кубанского научного фонда, проект № 26-28-20283, <https://rscf.ru/project/26-28-20283/>.

чем столетнюю историю. Начало накопления данных о металлических предметах ПБВ с территории Кубани в досоветский период связано в первую очередь с именами Н.И. Веселовского и Н.Е. Бранденбурга. В частности, Н.Е. Бранденбург в 1891 г. приобрел вещи из случайно раскопанного кургана у колонии Ольгенфельд на берегу р. Еи: кинжалы, кельт и обломок серпа [18, с. 79-80, рис. 59; 10, с. 83]. Н.И. Веселовский во впускном погребении кургана № 2 в ст. Крымской обнаружил двулезвийный нож «срубного» типа [7, с. 136], в ОАК за 1898 год он опубликовал найденный в насыпи кургана близ ст. Чамлыкской медный плоский кинжал [19, с. 39]. Им же при раскопках кургана у ст. Келермесской, в насыпи кургана № 5 был найден кельт [20, с. 96].

Первую обобщающую работу по проблеме изучения бронзового века непосредственно Западного Предкавказья опубликовал в 1929 году А.В. Шмидт [28, р. 9–21]. Он выделил в медно-бронзовом веке Прикубанья и прилегающих районов Северного Кавказа три хронологические группы, последняя из которых, названная им «позднекубанской» соответствует периоду поздней бронзы. А.В. Шмидт смог отнести к этой поздней группе лишь несколько предметов.

С 1930-х годов изучением индустрии бронзы Кавказа занялся А.А. Иессен. Он впервые аргументировано доказал местный характер металлургии меди на Кавказе и выделил здесь несколько зон распространения медных изделий [7, с. 151]. Были также намечены три этапа развития медно-бронзового инвентаря в регионе, охватывавшие время с конца III до начала I тысячелетия до н.э. [7, с. 77–78, табл. на с. 188–189]: первый этап – майкопско-новосвободненский (соответствует раннекубанской группе А.В. Шмидта), конец III – начало II тыс. до н.э.; второй этап (соответствует среднекубанской группе А.В. Шмидта) – II тыс. до н.э.; третий этап – бронзовые изделия с большим содержанием олова – кобанские изделия (соответствует позднекубанской группе А.В. Шмидта), рубеж II–I тыс. до н.э. – первые века I тыс. до н.э. Схема развития медно-бронзового инвентаря в Прикубанье далее была расширена и уточнена в работе, посвященной «большим кубанским курганам» [8, с. 199, 201].

Таким образом, к середине XX в. усилиями ряда исследователей начала формироваться материальная база, был заложен фундамент для последующего определения культурно-хронологических особенностей древностей ПБВ Прикубанья. Это послужило основой для дальнейших исследований. В частности – выделения А.А. Иессеном особого прикубанского очага металлопроизводства ПБВ.

В конце 1940-х – начале 1950-х гг. выходят сначала тезисная [9, с. 18–21], а затем развернутая [10, с. 75–124] работы этого ученого, в которых были проанализированы все известные металлические изделия ПБВ с территории Прикубанья (многие из них были впервые введены в научный оборот), определена их культурная принадлежность, разобраны вопросы их относительной и абсолютной хронологии. Выдающееся значение этих исследований

А.А. Иессена для развития науки состоит и в том, что в них впервые было применено и аргументировано само понятие «очаг металлургии и металлообработки», получившее широкое использование и развитие в отечественной археологии.

А.А. Иессен отделил продукцию прикубанского очага металлургии и металлообработки (далее – ПОММ) ПБВ от предметов колхидо-кобанских и северных типов. В прикубанском очаге он наметил две культурно-территориальные группы: верхнекубанскую и западную. А также определил пограничные зоны, где отмечено смешение продукции прикубанского очага с, соответственно, продукцией колхидской и кобанской металлопроизводственных традиций.

Позднекубанские памятники, включенные в выделенный очаг металлопроизводства, были датированы периодом с XI (с допуском возможности XII) по VII в. до н. э. и разделены на раннюю группу (Пицундский клад и т. п.), основную (большинство кладов с топорами верхнекубанского типа и позднекубанскими серпами) и позднейшую (синхронную с группой памятников кубанского докелермесского раннежелезного века).

Опубликованная три четверти века назад фундаментальная работа А.А. Иессена [10] до сих пор не потеряла своей актуальности. Она принадлежит к тому редкому типу публикаций, которые даже спустя громадный для развития науки промежуток времени широко используются современными исследователями не только в историографической части новых трудов. На обобщениях и выводах А.А. Иессена строилось и строится большинство последующих исследований по северокавказскому и, в частности, кубанскому металлопроизводству ПБВ.

В последующие после выхода в свет описанной работы десятилетия важную роль для развития наших знаний о металлообработке Прикубанья ПБВ сыграли: 1) публикация и анализ новых конкретных комплексов металлических изделий как с территории самого Прикубанья, так и с других мест, где были обнаружены предметы явно кубанского происхождения и 2) активное изучение металла смежных с Северо-Западным Кавказом и Западным Предкавказьем регионов.

Из обобщающих работ стоит выделить исследования А.М. Лескова. Он проработал ряд вопросов хронологии памятников прикубанского очага металлургии и металлообработки и определил группу памятников, которые посчитал возможным датировать в пределах раннесрубной культуры, схематично наметив и дальнейшие, сабастиновскую и белозерскую, группы изделий [15, с. 169–173]. В Северном Причерноморье была выделена группа кладов ПБВ, состоявших из металлических предметов прикубанского происхождения и датирующихся сабастиновским временем. Для белозерского этапа отмечено присутствие изделий причерноморского происхождения на Северном Кавказе и менее яркое, чем в предыдущий период, наличие северокавказских предметов в северопричерноморских степях [16, с. 25–26].

Один из лидеров изучения евразийской металлообработки эпохи бронзы Е.Н. Черных также посвятил одну свою небольшую работу вопросу нижней даты ПОММ ПБВ [26, с. 9–11]. Этот вопрос был затронут в связи с анализом румынского клада из г. Констанцы, в составе которого было два кубанских серпа. Возникновение серпов прикубанского типа Е.Н. Черных датировал XV / XIV – XIII вв. до н. э. Заслугой этого исследователя, безусловно, является фронтальная проработка восточноевропейского и северокавказского металлического позднебронзового материала, в первую очередь – громадная работа по анализу химического состава бронз. В целом, исследователь считал производство в ПОММ ПБВ (который он включил в выделенную им кавказскую провинцию) маломощным и архаичным, что проявлялось, в частности, в господстве здесь мышьяковых бронз [25, с. 80].

В 1970-е гг. оформилась также схема развития северокавказских памятников бронзового века по В.А. Сафронову, заключительные этапы которой включают материалы ПОММ ПБВ [23, с. 23–306].

Итак, 1950-е – 1970-е гг. можно считать этапом выделения и утверждения в науке понятия «прикубанский очаг металлургии и металлообработки», начала определения состава его материального комплекса, его относительной и абсолютной хронологии.

Параллельно, в это же время шел бурный рост знаний о колхидских древностях Западного Закавказья, о кобанских древностях Центрального Кавказа и соседних северокавказских территорий. Последнее сопровождалось как географическим, так и хронологическим расширением рядом исследователей зоны распространения кобанской культуры на Северном Кавказе. Кобанская культура была разделена на ряд вариантов, границы западного из них стали частично насаиваться на зону выделенного А.А. Иессеном ПОММ ПБВ. Все это вполне логично привело к появлению работы В.И. Козенковой, рассмотревшей позднебронзовый материал Кубани с «кобанской» точки зрения [12, с. 29–43]. По ее мнению, большинство привлекавшихся А.А. Иессеном артефактов «на сегодняшний день потеряло свое значение в структуре гипотезы о прикубанском очаге металлопроизводства», и вся система доказательств разрушается [12, с. 38–39]. В.И. Козенкова определила как кобанские такие включенные до этого в ПОММ ПБВ категории инвентаря, как трапецевидные с выступами и без выступов топоры-тесла, коленчатые серпы, некоторые типы наконечников копий, определенные типы булавок, пронизок и других украшений, встречающихся в Верховьях Кубани. Бронзовые топоры выделенного А.А. Иессеном верхнекубанского типа автор рассматривает как локальную, не самостоятельную серию, связанную по происхождению с более восточными районами [12, с. 39–40]. В целом, В.И. Козенкова аргументирует, что памятники рубежа II – I тыс. до н.э. и до середины I тыс. до н.э. из района междуречья Баксана – Урупа относятся к западному варианту кобанской культуры. А материалы к западу от этой зоны, ранее включавшиеся в ПОММ, следует связывать с протомеотской группой памятников начала раннего железа [12, с. 40–41].

Эти выводы получили дальнейшее развитие в последующих работах В.И. Козенковой, включая ее фундаментальную монографию, посвященную узловым проблемам происхождения и развития кобанской культуры [13]. В ней все позднебронзовые металлические артефакты, найденные к западу от верховьев р. Кубани до бассейна р. Лабы включительно, трактуются или как кобанские (включая протокобанский этап), или имеющие срубное (в широком смысле) происхождение.

Высокий авторитет В.И. Козенковой как выдающегося археолога-кавказоведа предопределил широкое распространение и утверждение ее выводов в среде северокавказских археологов и историков.

С начала 1970-х материалы прикубанского очага металлопроизводства вошли в сферу научных интересов В.С. Бочкарева. Изучение ПОММ ПБВ было его плановой научной темой в середине 1980-х гг. как научного сотрудника Ленинградского отделения ИА АН СССР. Им были систематизированы материалы ПОММ ПБВ, тщательно проанализированы направления внешних контактов, разработана периодизация и хронология очага. Эта большая работа, к сожалению, осталась лишь в рукописях ежегодных отчетов, известных узкому кругу специалистов, и в виде неопубликованного доклада, озвученного на секции Средней Азии и Кавказа ЛОИА АН СССР.

Но в 1996 г. В.С. Бочкарев в тезисной форме опубликовал свои выводы по ПОММ ПБВ [1, с. 96–97, табл.]. Исследователь расширил фонд источников, включив в него материалы 23 кладов и погребений, а также массу единичных находок. На основании новых данных он разделил весь материал на три хронологические группы: основные – ахметовскую (древнейшую) и бекешевскую (позднюю), а также промежуточную между ними, определяющуюся Пицундским и Лыхненскимкладами. Важнейшей заслугой этой публикации является четкое помещение прикубанского очага в поздний бронзовый век: В.С. Бочкарев отсек от ПОММ ПБВ его позднейшую по А.А. Иессену хронологическую группу, относящуюся уже к началу раннего железа. Материалы очага, через кавказские и восточноевропейские связи, стали датироваться XV–X вв. до н. э.

Таким образом, в 1980-е – 1990-е годы в российской археологии оформились и развивались две противоположные точки зрения на ПОММ ПБВ: его изучения как самостоятельного культурного явления и его отрицания как такового. Причем работы, в которых отрицался ПОММ ПБВ, были широко известны заинтересованному читателю, а противоположная точка зрения и ее аргументация были опубликованы лишь в тезисной форме.

Ситуация стала меняться в начале XXI века. В 2002 г. вышла в свет монография, в которой В.С. Бочкарев обобщил, наряду с другими материалами, сведения о 243 серпах северокавказской серии ПБВ разной степени сохранности. Серпы – это наиболее массовая категория инвентаря, которая рассматривалась В.И. Козенковой в контексте оспаривания существования ПОММ ПБВ. Выделив морфологические особенности таких серпов, резко

отличающие их от предметов этой категории из других культурных областей, он показал, что основная масса серпов северокавказской серии локализуется по р. Кубани, в первую очередь – в верховьях реки. А поэтому их можно называть кубанскими (позднекубанскими) [6, с. 121–122].

В 2003 г. в Институте истории материальной культуры РАН была защищена кандидатская диссертация А.Л. Пелиха, посвященная характеристике прикубанского очага металлургии и металлообработки, автореферат и полный текст которой стал известен заинтересованному читателю в том числе благодаря развитию сети Интернет [21]. Защита диссертации, написанной под научным руководством С.Л. Дударева, состоялась при помощи В.С. Бочкарева и Э.С. Шарафутдиновой. Официальными оппонентами выступили С.Н. Корневский и В.Р. Эрлих, положительно оценившие основные выводы автора.

В следующие годы первого десятилетия XXI века вышло несколько печатных работ В.С. Бочкарева и А.Л. Пелиха, посвященных отдельным аспектам характеристики ПОММ ПБВ [2; 3; 22].

В.Р. Эрлих не только поддержал мнение о выделении особого прикубанского очага металлопроизводства, но и представил собственную аргументированную точку зрения на него – сначала в своей докторской диссертации, а затем и вышедшей на ее базе монографии, посвященной протомеотской группе памятников [27]. В частности, он посчитал возможным асинхронное существование верхнекубанского (восточного) и центрально-закубанского (западного) центров ПОММ ПБВ. Первый центр, по мнению В.Р. Эрлиха, мог быть одним из источников производства западного варианта кобанской культуры, а второй мог дать металлургическую основу центральному варианту протомеотской группы памятников [27, с. 32].

Мнение об особом ПОММ ПБВ, на базе наших данных и выводов, развил, с точки зрения специалиста по территории Кабардино-Пятигорья и Верховьев Кубани, В.А. Фоменко. В частности, он прорабатывает вопросы о связи продукции ПОММ ПБВ с отдельными поселениями и могильниками, а также о наличии в верховьях Кубани выходов меди и следов ее добычи в древности [24, с. 12–15].

Публикация новых материалов и обобщающих работ, очевидно, повлияла на мнение о ПОММ ПБВ В.И. Козенковой. К ее чести, она несколько скорректировала свою точку зрения. Так, в своей монографии 2013 года исследовательница по-прежнему проводит западные границы кобанской культуры в конце ПБВ, в белозерское время, до бассейна р. Уруп и верховьев р. Лабы включительно. Однако само понятие «прикубанский очаг металлообработки» и отдельные категории предметов «прикубанских» типов присутствуют в этой работе как не растворяющиеся полностью в кобанской среде культурные единицы [14, с. 21, 110, 137].

Во втором-третьем десятилетиях XXI в. продолжилась публикация аналитических работ, а также ввод в научный оборот новых материалов, по ПОММ ПБВ [см., напр.: 4; 5; 17].

Таким образом, четвертый этап изучения позднебронзовых памятников металлопроизводства Кубани можно охарактеризовать как период окончания дискуссии о возможности выделения особого прикубанского очага металлопроизводства ПБВ: ПОММ ПБВ признан большинством специалистов. Стали выходить довольно многочисленные работы по характеристике отдельных комплексов и отдельных категорий предметов ПОММ ПБВ. Однако место этого культурного феномена, особенно в сравнении с кобанской общностью, не во всех исследованиях обозначается как значительное. Примером может являться первый том новейшего академического труда «История России», издаваемого в настоящее время. В нем достаточно подробно описываются северокавказские производственные центры ПБВ. Упомянут и прикубанский очаг металлопроизводства, однако основное внимание уделено широко представленному кобанскому металлопроизводству [11, с. 749–756]. Это вполне объяснимо отсутствием, со времен А.А. Иессена, монографической публикации материалов ПОММ ПБВ.

Итак, за более чем столетнее исследование памятников позднего бронзового века Кубанского региона был достигнут громадный прогресс. Основным итогом работы поколений исследователей стало выделение, обоснование и наполнение конкретным материалом прикубанского очага металлопроизводства ПБВ. Главной задачей для дальнейших работ является монографическое обобщение материалов очага на новейшем научном уровне, с целью полновесного его представления в ряду других культурных феноменов эпохи бронзы Северного Кавказа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бочкарев, В. С. Новые данные о Прикубанском очаге металлургии и металлообработки эпохи поздней бронзы / В. С. Бочкарев. – Текст : непосредственный // Между Азией и Европой. Кавказ в IV–I тыс. до н. э. Материалы конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Александра Александровича Иессена. – С.-П., 1996. – С. 96–97.
2. Бочкарев, В. С. К хронологии памятников прикубанского очага металлургии и металлообработки / В. С. Бочкарев, А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Отражение цивилизационных процессов в археологических культурах Северного Кавказа и сопредельных территорий (XXV Юбилейные «Крупновские чтения» по археологии Северного Кавказа): Тезисы докладов Международной научной конференции. – Владикавказ : ИПЦ СОИГСИ, 2008. С. 64–66.
3. Бочкарев, В. С. Металлические топоры-кельты и кельты-тесла эпохи поздней бронзы Нижнего Подонья и Северного Кавказа / В. С. Бочкарев, А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Историко-археологические исследования в г. Азове и на Нижнем Дону в 2007-2008 гг. Вып. 24. – Азов : Издательство Азовского музея-заповедника, 2010. – С. 331–354.
4. Бочкарев, В. С. Клады с изделиями прикубанского очага металлургии и металлообработки позднего бронзового века / В. С. Бочкарев, А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Древности Восточной Европы, Центральной Азии и Южной Сибири в контексте связей и взаимодействий в евразийском культурном

пространстве (новые данные и концепции) : Материалы Международной конференции. Том II. – Санкт-Петербург: Невская Типография, 2019. – С. 179–183.

5. Бочкарев, В. С. Металлические серпы позднего бронзового века Северного Кавказа / В. С. Бочкарев, А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Археологические вести. – 2025. – № 46. – С. 35–52.

6. Дергачев, В. А. Металлические серпы поздней бронзы Восточной Европы / В. А. Дергачев, В. С. Бочкарев. – Кишинев : Высшая антропологическая школа, 2002. – 346 с. – Текст : непосредственный.

7. Иессен, А. А. К вопросу о древнейшей металлургии меди на Кавказе / Иессен А. А., Деген-Ковалевский Б. Е. – Текст : непосредственный // Из истории древней металлургии Кавказа. М. ; Л. : Соцэкгиз, 1935. С. 7–237 (Известия ГАИМК. Вып. 120).

8. Иессен, А. А. К хронологии «больших кубанских курганов» / А. А. Иессен – Текст : непосредственный // Советская археология. – 1950. – Т. 12. – С. 157–201.

9. Иессен, А. А. Прикубанский очаг металлообработки во второй половине II и в начале I тысячелетия до нашей эры (доклад в секторе бронзы и раннего железа 28.1.1946 года) / А. А. Иессен. – Текст : непосредственный // Краткие сообщения института истории материальной культуры. – 1947. – Вып. XVIII. – С. 18–21.

10. Иессен, А. А. Прикубанский очаг металлургии и металлообработки в конце медно-бронзового века / А. А. Иессен. – Текст : непосредственный // Материалы и исследования по археологии СССР. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1951. С. 75–124 (МИА. № 23).

11. История России : в 20 т. Т. 1 : Древние культуры на территории современной России (до середины I тыс. н. э.). Кн. 1 : Каменный век и эпоха раннего металла / Отв. ред. Н. А. Макаров, П. Г. Гайдуков. – М. : Наука, 2025. – 825 с. – Текст : непосредственный.

12. Козенкова, В. И. О границах западного варианта кобанской культуры / В. И. Козенкова. – Текст : непосредственный // Советская археология. – 1981. – № 3. – С. 29–43.

13. Козенкова, В. И. Культурно-исторические процессы на Северном Кавказе в эпоху поздней бронзы и в раннем железном веке (узловые проблемы происхождения и развития кобанской культуры) / В. И. Козенкова. – М. : ОНТИ ПНЦ РАН, 1996. – 163 с. – Текст : непосредственный.

14. Козенкова, В. И. Кобанская культура и окружающий мир (взаимосвязи, проблемы судьбы и следов разнотипных инфильтраций в местной среде). / В. И. Козенкова. – М. ТАУС, 2013. – 252 с. – Текст : непосредственный.

15. Лесков, А. М. О северопрichernоморском очаге металлообработки в эпоху поздней бронзы / А. М. Лесков. – Текст : непосредственный // Памятники эпохи бронзы юга Европейской части СССР. – Киев : Наукова думка, 1967. – С. 143–178.

16. Лесков, А. М. Северокавказские клады эпохи поздней бронзы из степей Причерноморья / А. М. Лесков. – Текст : непосредственный // XII Крупновские чтения. – М., 1982. – С. 25–26.

17. Новичихин, А. М. Клад позднего бронзового века из ст. Курчанская: междисциплинарные исследования изделий / А. М. Новичихин, Т. Н. Смекалова, И. А. Сапрыкина, А. А. Демченко. – Текст : непосредственный // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2022. – № 4(78). – С. 17–36.

18. Отчет Императорской Археологической Комиссии за 1891 г. – СПб., 1893. – 186 с. – Текст : непосредственный.
19. Отчет Императорской Археологической Комиссии за 1898 г. – СПб., 1901. 190 с. – Текст : непосредственный.
20. Отчет Императорской Археологической Комиссии за 1904 г. – СПб., 1907. 185 с. – Текст : непосредственный.
21. Пелих, А. Л. Прикубанский очаг металлургии и металлообработки и его место в системе межкультурных связей эпохи поздней бронзы Кавказа и Юго-Восточной Европы : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Пелих Алексей Леонидович. – С-Пб., 2003. – 26 с. – Текст : непосредственный.
22. Пелих, А. Л. К вопросу о географическом и хронологическом районировании памятников прикубанского очага металлургии и металлообработки / А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Четвертая Кубанская археологическая конференция: тезисы и доклады. – Краснодар : Офсет Принт, 2005. – С. 205–207.
23. Сафронов, В. А. Классификация и датировка памятников бронзового века Северного Кавказа / В. А. Сафронов. – Текст : непосредственный // Вопросы охраны, классификации и использования археологических памятников. – Вып. VII – М. : Знание, 1974. С. 23–306.
24. Фоменко, В. А. Некоторые актуальные вопросы истории населения Северо-Западного и Центрального Кавказа в эпохи поздней, финальной бронзы и начале раннего железного века (XV–VII вв. до н.э.) / В. А. Фоменко. – Текст : непосредственный // Из истории культуры народов Северного Кавказа: сборник статей. Вып. 8. – Ставрополь : Печатный Двор, 2016. – С. 9–20.
25. Черных, Е. Н. Металлургические провинции и периодизация эпохи раннего металла на территории СССР / Е. Н. Черных. – Текст : непосредственный // Советская археология. – 1978. – № 4. – С. 53–82.
26. Черных, Е. Н. Клад из Констанцы (Румыния) и вопросы нижней даты бронз прикубанского очага / Е. Н. Черных. – Текст : непосредственный // Х Крупновские чтения. – М., 1980. – С. 9–11.
27. Эрлих, В. Р. Северо-Западный Кавказ в начале железного века : протометотская группа памятников / В. Р. Эрлих. – М. : Наука, 2007. – 430 с. – Текст : непосредственный.
28. Schmidt, A. V. – Die Kurgane der Stanica Konstantinovskaja. Beiträge zur Enforschung der paläometallischen Kulturen des Kubangebietes; Erikoispainos «Eurasia Septentrionalis Antiqua», 1929 – T. IV – Pp. 9–21.

REFERENCES

1. Bochkarev V. S. New data on the Kuban centre of metallurgy and metalworking of the Late Bronze Age. *Mezhdru Aziej i Evropoj = Between Asia and Europe*. SPb., 1996, pp. 96–97. (In Russian).
2. Bochkarev V. S., Pelih A. L. On the chronology of the monuments of the Prikuban centre of metallurgy and metalworking. *Otazhenie civilizacionnyh processov v arheologicheskikh kul'turah Severnogo Kavkaza i sopredel'nyh territorij = Reflection of civilizational processes in the archaeological cultures of the North Caucasus and adjacent territories*. Vladikavkaz, CPI SOIGSI, 2008, pp. 64–66. (In Russian).

3. Bochkarev V. S., Pelih A. L. Metal axes-Celts and Celts-tesla of the Late Bronze Age of the Lower Don Region and the North Caucasus. *Istoriko-arheologicheskie issledovaniya v g. Azove i na Nizhnem Donu v 2007-2008 gg. Vyp. 24.* = *Historical and archaeological research in the city of Azov and on the Lower Don in 2007-2008. Vol. 24.* Azov, Publishing House of the Azov Museum-Reserve, 2010. pp. 331–354. (In Russian).
4. Bochkarev V. S., Pelih A. L. Treasures with products of the Prikuban centre of metallurgy and metalworking of the late Bronze Age. *Drevnosti Vostochnoj Evropy, Central'noj Azii i Yuzhnoj Sibiri v kontekste svyazej i vzaimodejstvij v evrazijskom kul'turnom prostranstve. Tom II.* = *Antiquities of Eastern Europe, Central Asia and Southern Siberia in the context of relations and interactions in the Eurasian Cultural space.* Volume II. SPb., Nevsky Printing House, 2019, pp. 179–183. (In Russian).
5. Bochkarev V. S., Pelih A. L. The Late Bronze Age metal sickles of the North Caucasus. *Arheologicheskie vesti* = *Archaeological news.* 2025, no. 46, pp. 35–52. (In Russian).
6. Dergachev V. A., Bochkarev V. S. *Metallicheskie serpy pozdnej bronzy Vostochnoj Evropy* [Metal sickles of the Late Bronze Age of Eastern Europe]. Chisinau, Higher School of Anthropology, 2002. 346 p. (In Russian).
7. Iessen A. A. On the question of the most ancient metallurgy of copper in the Caucasus. *Iz istorii drevnej metallurgii Kavkaza* = *From the history of ancient metallurgy of the Caucasus.* Moscow; L., Sotsekgiz, 1935. pp. 7–237. (In Russian).
8. Iessen A. A. On the chronology of the «great Kuban mounds». *Sovetskaya arheologiya* = *Soviet archeology.* 1950, vol. 12, pp. 157–201. (In Russian).
9. Iessen A. A. Kuban centre of metalworking in the second half of the II and the beginning of the I millennium BC. *Kratkie soobshcheniya instituta istorii material'noj kul'tury* = *Brief reports of the Institute of the History of Material Culture.* 1947. Issue XVIII, pp. 18–21. (In Russian).
10. Iessen A. A. Kuban centre of metallurgy and metalworking at the end of the Copper-Bronze Age. *Materialy i issledovaniya po arheologii SSSR* = *Materials and research on archeology of the USSR.* Moscow; L., Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1951, pp. 75–124. (In Russian).
11. *Istoriya Rossii : v 20 t. T. 1. Kn. 1* [History of Russia: in the 20th century Vol. 1. Book 1]. M., Nauka, 2025. 825 p. (In Russian).
12. Kozenkova V. I. On the boundaries of the Western variant of Koban culture. *Sovetskaya arheologiya* = *Soviet archeology,* 1981, no. 3, pp. 29–43. (In Russian).
13. Kozenkova V. I. *Kul'turno-istoricheskie processy na Severnom Kavkaze v epohu pozdnej bronzy i v rannem zheleznom veke (uzlovye problemy proiskhozhdeniya i razvitiya kobanskoj kul'tury)* [Cultural and historical processes in the North Caucasus in the Late Bronze Age and the Early Iron Age (key problems of the origin and development of Koban culture)]. M., ONTI PNC RAS, 1996. 163 p. (In Russian).
14. Kozenkova V. I. *Kobanskaya kul'tura i okruzhayushchij mir (vzaimosvyazi, problemy sud'by i sledov raznokul'turnyh infil'tracij v mestnoj srede)* [Koban culture and the surrounding world (interrelations, problems of fate and traces of multicultural infiltrations in the local environment)]. M, TAUS, 2013. 252 p. (In Russian).
15. Leskov A. M. O severoprichernomorskom ochage metalloobrabotki v epohu pozdnej bronzy [On the Northern Black Sea hearth of metalworking in the Late Bronze Age]. *Pamyatniki epohi bronzy yuga Evropejskoj chasti SSSR* = *Monuments of the Bronze Age in the south of the European part of the USSR.* Kiev, Naukova Dumka Publ., 1967, pp. 143–178. (In Russian).

16. Leskov A. M. North Caucasian treasures of the Late Bronze Age from the steppes of the Black Sea region. *XII Krupnovskie chteniya = XII Krupnov readings*, Moscow, 1982, pp. 25–26. (In Russian).
17. Novichihin A. M., Smekalova T. N., Saprykina I. A., Demchenko A. A. Treasure of the Late Bronze Age from Kurchanskaya station: interdisciplinary research of products. *Problemy istorii, filologii, kul'tury = Problems of history, philology, culture*. 2022. № 4(78), pp. 17–36. (In Russian).
18. *Otchet Imperatorskoj Arheologicheskoy Komissii za 1891 g.* [Report of the Imperial Archaeological Commission for 1891]. SPb., 1893. 186 p. (In Russian).
19. *Otchet Imperatorskoj Arheologicheskoy Komissii za 1898 g.* [Report of the Imperial Archaeological Commission for 1898]. SPb., 1901. 190 p. (In Russian).
20. *Otchet Imperatorskoj Arheologicheskoy Komissii za 1904 g.* [Report of the Imperial Archaeological Commission for 1904]. SPb., 1907. 185 p. (In Russian).
21. Pelih A. L. *Prikubanskij ochag metallurgii i metalloobrabotki i ego mesto v sisteme mezhkul'turnyh svyazej epohi pozdnej bronzy Kavkaza i Yugo-Vostochnoj Evropy: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskikh nauk* [Kuban centre of metallurgy and metalworking and its place in the system of intercultural relations of the Late Bronze Age of the Caucasus and Southeastern Europe: abstract of the dissertation for the degree of candidate of historical Sciences]. SPb., 2003. 26 p. (In Russian).
22. Pelih A. L. On the issue of geographical and chronological zoning of the monuments of the Kuban centre of metallurgy and metalworking. *Chetvertaya Kubanskaya arheologicheskaya konferenciya: tezisy i doklady = The Fourth Kuban Archaeological Conference: abstracts and reports*. Krasnodar, Offset Print, 2005, pp. 205–207. (In Russian).
23. Safronov V. A. Classification and dating of monuments of the Bronze Age of the North Caucasus. *Voprosy ohrany, klassifikacii i ispol'zovaniya arheologicheskikh pamyatnikov = Issues of protection, classification and use of archaeological sites*, vol. VII, M., Znanie, 1974, pp. 23–306. (In Russian).
24. Fomenko V. A. Some topical issues of the history of the population of the Northwestern and Central Caucasus in the Late, Final Bronze Age and Early Early Iron Age (XV–VII centuries BC). *Iz istorii kul'tury narodov Severnogo Kavkaza: sbornik statej. Vyp. 8 = From the cultural history of the peoples of the North Caucasus: a collection of articles. Vol. 8*. Stavropol, Pechatny Dvor, 2016, pp. 9–20. (In Russian).
25. Chernyh E. N. Metallurgical provinces and periodization of the Early metal era in the USSR. *Sovetskaya arheologiya = Soviet archeology*, 1978, no. 4, pp. 53–82. (In Russian).
26. Chernyh E. N. The treasure from Constanta (Romania) and the issues of the lower date of the bronzes of the Prikuban hearth. *X Krupnovskie chteniya = X Krupnov readings*. M., 1980, pp. 9–11. (In Russian).
27. Erlih V. R. *Severo-Zapadnyj Kavkaz v nachale zheleznogo veka: proto-meotskaya gruppa pamyatnikov* [The North-Western Caucasus at the beginning of the Iron Age]. M., Nauka, 2007. 430 p. (In Russian).
28. Schmidt A. V. Die Kurgane der Stanica Konstantinovskaja. Beiträge zur Enforschung der paläometallischen Kulturen des Kubangebietes. *Erikoispainos "Eurasia Septentrionalis Antiqua"*, 1929. T. IV, pp. 9–21. (In German).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Пелих, А. Л. Очерк истории изучения позднебронзовых памятников металло-производства Северо-Западного Кавказа и Западного Предкавказья / А. Л. Пелих. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2. – С. 187–198.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Pelikh A. L. An essay on the history of the study of metal objects from the late bronze age in the North-Western Caucasus and Western Ciscaucasia / A. L. Pelikh // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 187–198. (In Russian).

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

PHILOSOPHICAL SCIENCES

УДК 101.1:004.8

СУБЪЕКТНЫЙ КОНТУР ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ю.А. Аликов

THE AGENCY CONTOUR OF HUMAN ACTION IN THE ANTHROPOLOGICAL ASSESSMENT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Yu.A. Alikov

Аннотация. В статье обосновывается социально-философское понятие субъектного контура человеческого действия как критерия антропологической экспертизы искусственного интеллекта. Субъектный контур понимается как связь между постановкой вопроса, первичным описанием ситуации, выбором альтернатив, ответственностью и последующей рефлексией. Научная новизна исследования состоит в том, что антропологические риски ИИ рассматриваются не как перечень отдельных угроз, а как формы смещения авторства внутри структуры действия. Выделяются три режима алгоритмического посредничества: инструментальное усиление, рамочное смещение и субъектное замыкание. Показано, что технически различные системы, включая генеративные модели, скоринг, рекомендательные сервисы, медицинские алгоритмы и платформенное управление, социально-философски сопоставимы, поскольку вмешиваются в исходную рамку действия, поле альтернатив и объяснение результата. Практическим результатом статьи является обоснование пяти критериев антропологической экспертизы, позволяющих определить, сохраняется ли человек в позиции автора решения.

Abstract. The article substantiates the socio-philosophical concept of the agency contour of human action as a criterion for the anthropological assessment of artificial intelligence. The agency contour is defined as the connection between posing a question, the initial description of a situation, the choice among alternatives, responsibility, and subsequent reflection. The scientific novelty of the study lies in interpreting the anthropological risks of AI not as a list of separate threats, but as forms of displacement of authorship within the structure of action. Three modes of algorithmic mediation are distinguished: instrumental amplification, framing displacement, and agency closure. The article argues that technically different systems, including generative models, scoring, recommender services, medical algorithms, and platform governance, are comparable in socio-philosophical terms because they affect the initial frame of action, the field of alternatives, and the explanation of the result. The practical result is a set of criteria of initiative, interpretation, alternatives, responsibility, and reflexive appeal, which help determine whether a human being remains the author of a decision.

Ключевые слова: искусственный интеллект; человеческая субъектность; антропологические риски; цифровое общество; субъектный контур; алгоритмическое управление; ответственность; антропологическая экспертиза.

Keywords: artificial intelligence; human subjectivity; anthropological risks; digital society; agency contour; algorithmic governance; responsibility; anthropological assessment.

Об искусственном интеллекте обычно говорят языком эффективности: система быстрее ищет сведения, точнее распознаёт изображения, создаёт более связные тексты, лучше подбирает варианты. Подобный подход правомерен, однако социальная философия ставит вопрос иначе. ИИ входит не только в исполнение действия, но и в его смысловую организацию: помогает сформулировать вопрос, задаёт словарь описания, ранжирует варианты как более или менее разумные и предлагает объяснение выбора. На первый взгляд, участие человека сохраняется. Внутри же действия может измениться самое существенное: место, из которого начинается авторство.

По этой причине исследовательский вопрос статьи заметно отличается от того, что преобладает в прикладных дискуссиях об ИИ. Недостаточно спросить, помогает алгоритм или вредит. Нужно установить, где именно алгоритмическое посредничество перестаёт играть роль инструмента и начинает предопределять пространство человеческого выбора. Цель статьи состоит в разработке понятия субъектного контура человеческого действия и в обосновании этого понятия как критерия антропологической экспертизы ИИ-систем. Объектом исследования выступают ИИ-системы как фактор трансформации человеческого действия в цифровом обществе. Предметом исследования является изменение структуры авторства, ответственности и рефлексии в условиях алгоритмического посредничества.

Методологическую основу исследования составляет социально-философская реконструкция структуры человеческого действия в условиях алгоритмического посредничества. Используются элементы концептуального анализа, нормативно-философской интерпретации и сравнительного анализа типовых ситуаций применения ИИ. Рассматриваемые примеры имеют не эмпирико-социологический, а эвристико-аналитический статус: они позволяют выявить различные формы нарушения субъектного контура. Задача статьи состоит не в эмпирическом описании конкретных внедрений ИИ, а в выявлении типовых структурных ситуаций, где алгоритмическое посредничество нарушает связь между вопросом, выбором, ответственностью и рефлексией. Материалом исследования служат философские концепции субъектности, ответственности и отчуждения, современные работы об алгоритмическом управлении, а также практики, где машинная рекомендация уже затрагивает образование, труд, профессиональную экспертизу и доступ к социальным благам.

Российский нормативный контекст показывает, что проблема ИИ уже описывается языком доверия, контроля и ответственности. Национальная

стратегия развития искусственного интеллекта и Кодекс этики в сфере ИИ закрепляют ориентацию на безопасность, уважение прав человека и человеко-ориентированный подход [1; 2]. Социологические данные также важны для постановки проблемы: ВЦИОМ фиксирует 94 % осведомлённости россиян об ИИ, 52 % доверия и 38 % недоверия к таким технологиям [3]. В другом обзоре 77 % респондентов поддержали обязательную оценку этичности ИИ-продуктов человеком, 73 % высказались за маркировку ИИ-решений, 85 % сочли необходимыми единые этические стандарты [4]. Эти цифры показывают не только интерес к ИИ, но и ожидание содержательного человеческого участия, которое нельзя свести к формальной отметке в интерфейсе.

Международные документы движутся в сходном направлении. Рекомендация ЮНЕСКО по этике ИИ связывает развитие таких систем с достоинством, правами человека, прозрачностью, справедливостью и надзором [5]. Регламент ЕС 2024/1689 устанавливает риск-ориентированную модель и предписывает человеческий контроль в отношении систем с высоким уровнем риска [6]. В этических дискуссиях сходную роль играют принципы благодеяния, предотвращения вреда, автономии, справедливости и объяснимости, систематизированные Л. Флориди и Дж. Коулзом [7]. Однако само слово «контроль» слишком легко превращается в удобную формальность. Пользователь способен подтвердить результат нажатием кнопки, оставаясь в неведении относительно того, каким образом рекомендация приняла именно такую форму. Тем самым нормативный язык контроля фиксирует проблему, но не даёт достаточного философского инструмента для различения формального и содержательного участия человека. Значит, важно уточнить не факт присутствия человека в контуре, а его место внутри действия: он участвует в постановке вопроса, работает с основаниями решения или лишь подтверждает уже подготовленный результат.

Именно для этого вводится понятие субъектного контура. В отличие от автономии, которая обычно указывает на способность субъекта к самостоятельному выбору или самозаконотворчеству, субъектный контур описывает не свойство личности, а структуру действия. В отличие от агентности / *agency*, понимаемой как способность действовать и влиять на ход событий, он фиксирует связность нескольких моментов: вопроса, первичного описания ситуации, выбора альтернатив, ответственности и рефлексии. В отличие от *human-in-the-loop*, где человек может присутствовать только процедурно, субъектный контур позволяет увидеть, на каком этапе действие перестаёт принадлежать человеку по смыслу. Тем самым речь идёт не о психологической характеристике и не о правовой категории, а о социально-философском инструменте диагностики распределения авторства в технологически опосредованном действии.

Для уточнения статуса предлагаемого понятия необходимо развести его с близкими категориями. В рамках данной статьи субъектность понимается, как способность быть источником осмысленного действия. Авторство

указывает на принадлежность человеку смыслового начала и объяснения действия. Ответственность выражает возможность держать ответ за результат, вред и ошибку. Субъектный контур связывает эти элементы в последовательность, где вопрос, первичное понимание, выбор, ответственность и рефлексия образуют единую структуру. Поэтому новый термин нужен не для замены уже известных понятий, а для диагностики того участка действия, где авторство начинает смещаться к технической системе или организации, использующей эту систему.

Философская опора такого подхода связана с пониманием субъекта как позиции в мире, а не как закрытой внутренней точки. В концепции В.А. Лекторского субъект задаётся отношением к объекту, миру и другим субъектам [9, с. 270, 278–282]. У М.М. Бахтина поступок связан с незаменимым местом человека и невозможностью снять ответственность ссылкой на безличную необходимость [10, с. 40–44]. Диалогическая философия М. Бубера значима тем, что человеческое «я» обнаруживает себя в ответе на обращение Другого, а не в обособлении от мира [11, с. 23–31]. Следовательно, вопрос об ИИ нельзя свести к факту использования техники. Ключевым становится иной момент: сохраняет ли человек способность начинать действие, осмысливать ситуацию, выбирать, держать ответ и возвращаться к исходным основаниям собственного поступка.

Такое понимание позволяет точнее обозначить исследовательский пробел. Одни подходы к ИИ сосредоточены на безопасности, прозрачности и справедливости; другие обсуждают человека в контуре принятия решений; третьи анализируют алгоритмическое управление, цифровое отчуждение и непрозрачность технических систем. Так, Ф. Паскуале показывает социальную опасность закрытых алгоритмических процедур, управляющих деньгами, репутацией и информацией [8]. S. Krakowski рассматривает human-AI agency как распределённое взаимодействие человека и генеративной системы [12, р. 3–7]. С.С. Бурмистров анализирует сохранение субъектности в контексте цифровой революции [13, с. 181–186], А.А. Писарев показывает, что алгоритмическое управление проблематизирует механизмы субъективации [14, с. 92–96], а О.Б. Скородумова и Л.Ф. Матрониной фиксируют антропологические риски GPT-систем [15, с. 106–109]. Эти работы задают необходимый контекст, но в них недостаточно различено, в каком именно месте человеческого действия смещается авторство. Предлагаемая модель отвечает именно на этот вопрос.

Нужно также избежать упрощения, будто ИИ впервые ввёл посредничество в человеческое действие. Человек всегда действовал через язык, традицию, профессиональные нормы, бюрократические анкеты, справочники, поисковые системы, рейтинги, экспертные инстанции, медиа и рынок. Они давно меняли доверие, выбор и ответственность. Специфика ИИ не сводится к самому факту посредничества. Она возникает там, где генеративность, персонализация, вероятностная классификация и диалоговый интерфейс начинают работать совместно. Такой синтез превращает систему в нечто

большее, чем хранилище или сортировщик данных. Она предлагает смысловую сборку ситуации: тему исследования, диагностическую гипотезу, объяснение отказа, портрет клиента, проект экспертной записки, маршрут или ранжированный список возможностей.

Технически эти системы различаются. Скоринг, прежде всего, классифицирует и прогнозирует; рекомендательные сервисы персонализируют и ранжируют; генеративные модели производят текст и задают язык описания; медицинские алгоритмы дают вероятностную поддержку решения; платформенное управление распределяет доступ к заказам и видимости. Социально-философски они сопоставимы потому, что вмешиваются не только в исполнение действия, но и в формирование его исходной рамки, допустимых альтернатив и последующего объяснения. Именно эта общая структура позволяет анализировать разные типы ИИ через понятие субъектного контура, не смешивая их технические различия.

Предлагаемая модель выделяет три режима алгоритмического посредничества. При инструментальном усилении система остаётся средством: человек проверяет источники, меняет запрос, видит неопределённость, сравнивает альтернативы и может отказаться от рекомендации. При рамочном смещении машинный результат уже задаёт первичный язык описания; формально выбор остаётся за человеком, однако само мышление разворачивается внутри заранее собранной рамки. Субъектное замыкание возникает в более жёстком случае: система даёт начальный смысл, практическое направление и удобное оправдание результата, а человеку остаётся подтвердить готовую связку. Степень риска задаётся не наличием ИИ как такового, а тем, как рано и как глубоко система входит в субъектный контур.

Образовательный пример показывает разрыв на этапе постановки вопроса. Студент обращается к генеративной системе за темой исследования и получает не простую подсказку, а почти готовую траекторию: как назвать проблему, какие аргументы считать основными, какие источники выглядят уместными, к какому выводу вести текст. Формально любой из этих элементов можно переработать. На деле первый связный вариант часто становится руслом, по которому мысль дальше движется почти без сопротивления. Исследовательский процесс начинается не с личного затруднения и не с поиска языка для описания проблемы, а с редактирования текста, в котором проблема и её решение уже представлены.

Медицинские алгоритмы раскрывают другой участок субъектного контура: первичную интерпретацию ситуации. Подсказка при анализе снимка или истории болезни действительно повышает качество решения, если врач понимает пределы модели и работает с её результатом как с дополнительным материалом. В противном случае вероятностная оценка превращается в интерпретационный якорь. Если отказ от рекомендации требует больше времени, объяснений и административной смелости, чем её принятие, человеческий контроль остаётся ритуальным: подпись принадлежит врачу, но поле решения организовано системой.

Скоринг, платформенный труд и автоматизированный отбор показывают разрыв в области альтернатив, апелляции и ответственности. Цифровой профиль удобен именно потому, что он короче биографии: в нём остаются признаки, прошлые действия, поведенческие следы, корреляции и вероятностные оценки. Однако человек не сводится к своей статистической истории. Он способен объяснить исключение, изменить траекторию, начать новый проект, вступить в конфликт с собственной прошлой предсказуемостью. Если профиль превращается в достаточное основание для социально значимого решения, живая биография подменяется операциональным набором признаков. В платформенном труде эта подмена проявляется через рейтинг, падение видимости, ограничение доступа к заказам и трудность апелляции. В терминах К. Маркса отчуждение возникает тогда, когда созданная человеком система начинает противостоять ему как внешняя сила [17, с. 88–94]. В цифровой среде такая сила часто оказывается безличной.

Экспертное письмо и рекомендательные сервисы позволяют увидеть рефлексивный разрыв. Генеративная система быстро готовит справку, проект ответа, аналитическую записку или академический фрагмент. Внешняя отточенность подобного текста создаёт иллюзию продуманной до конца мысли и маскирует нехватку данных, колебание между основаниями, необходимость уточнить позицию. Рекомендательные сервисы действуют мягче: навигатор предлагает маршрут, медиаплатформа формирует ленту, образовательный сервис советует курс. Отказ обычно возможен, однако предложенный системой вариант оказывается ближе, быстрее и психологически безопаснее. В цифровой среде делегирование выбора редко выглядит как прямой отказ от свободы. Оно чаще принимает форму рационального согласия с удобством.

Концепция алгоритмической гвернаментальности помогает объяснить, почему цифровая власть больше не нуждается в облике прямого приказа. А. Рувруа и Т. Бернс показывают, что алгоритмическое управление действует через данные, корреляции и вероятностное предвосхищение поведения [16, р. 169–176]. Генеративный ИИ добавляет к этому смысловое сопровождение. Реклама и рейтинги давно склоняли к выбору; генеративная система предлагает выбор, аргумент в его пользу и текст, с помощью которого человек затем узнаёт это решение как собственное. В этой точке управление вероятностями переходит в управление самоописанием.

Особенно заметно различие между процедурным и содержательным контролем. Процедурный контроль фиксирует присутствие человека: он утверждает результат, подписывает документ, нажимает кнопку отмены. Содержательный контроль требует понимания основания вывода, доступа к альтернативам, возможности несогласия без санкции и ясной ответственности за ошибку. Без этих условий *human-in-the-loop* превращается не в защиту субъектности, а в интерфейс ответственности. Искусственный интеллект не выступает моральным субъектом: он не держит ответ перед другим,

не переживает вину и не признаёт ошибку как нравственное событие. Фраза «так решила система» не распределяет ответственность, а затемняет её.

М. Ryan справедливо уточняет: апелляция к человеку остаётся риторической, пока не ясно, какой человек и в каком качестве находится в центре [18, р. 1305–1310]. Удобный интерфейс не гарантирует субъектности. В ряде случаев он маскирует зависимость от предустановленной рамки. Более точной представляется позиция ответственного антропоцентризма. Она не отрицает техническое посредничество, но проводит границу: машина участвует в операции, поставляет материал и ускоряет обработку, тогда как моральная ответственность и возможность задавать исходный смысл не исчезают внутри процедуры.

Из сказанного следует практическое требование: экспертиза должна оценивать не только модель, но и порядок её применения. Даже технически корректная система подрывает авторство человека, если организационные условия превращают машинный вывод в практически неоспоримую данность. Поэтому антропологическая экспертиза не заменяет технический аудит и юридическую оценку. Она удерживает вопрос о человеческом авторстве там, где обычный аудит ограничивается точностью, безопасностью и соответствием нормам.

Антропологическая экспертиза ИИ-системы может включать пять вопросов: 1) кто формулирует исходный вопрос и цель действия; 2) кто задаёт первичную интерпретацию ситуации и пределы доверия к выводу; 3) являются ли альтернативы реальными, а не только формально перечисленными в интерфейсе; 4) кто отвечает за вред, ошибку и организационное внедрение системы; 5) может ли человек вернуться к основаниям решения, оспорить цифровой профиль или машинную рекомендацию и добиться содержательного человеческого рассмотрения. Эти вопросы соответствуют инициативному, интерпретационному, альтернативному, ответственному и рефлексивно-апелляционному критериям. Такая схема превращает субъектный контур не в метафору, а в инструмент диагностики.

Возможные возражения позволяют уточнить границы модели. Первое возможное возражение состоит в том, что человек никогда не действует без посредников, а потому ИИ не создаёт принципиально новой проблемы. Это верно лишь отчасти: новизна ИИ состоит не в посредничестве вообще, а в способности совместить постановку вопроса, рамку описания, ранжирование вариантов и объяснение результата. Второе возражение связано с тем, что ИИ может не ослаблять, а усиливать субъектность. Именно поэтому в статье различаются инструментальное усиление, рамочное смещение и субъектное замыкание. Третье возражение касается распределённого характера ответственности между людьми, институтами и технологиями. Но распределённость ответственности не должна превращаться в её исчезновение за интерфейсом и организационной ссылкой на алгоритм.

С этой позиции десубъективация, размывание ответственности, алгоритмическое отчуждение, датафикация и когнитивное делегирование перестают быть набором разрозненных опасений. Их можно рассматривать как разные проявления одного процесса: разрыва связи между началом действия, его смысловым основанием, выбором, ответственностью и возможностью пересмотра. В начале действия такой разрыв возникает, когда вопрос и поле выбора собираются системой. В середине действия человек утверждает результат, не владея его основанием. В завершении готовое объяснение закрывает пространство рефлексии. Тем самым ИИ можно обсуждать не в тональности общей тревоги, а посредством диагностики той точки, в которой человек перестает быть автором.

Главный вывод статьи состоит в том, что антропологический риск ИИ возникает там, где система становится производителем исходного смысла. Ни точность, ни правомерность, ни удобство не снимают данного риска. ИИ способен быть полезным инструментом, когда возвращается в человеческое рассуждение как проверяемый материал. Он становится антропологически проблемным, когда формирует вопрос, рамку, альтернативы и оправдание результата до того, как человек вступает в собственное действие.

Для социально-философского анализа это означает переход от обсуждения «плюсов и минусов» ИИ к проблеме границы авторства. Если человек сохраняет возможность начать действие, понять основание вывода, увидеть альтернативы, отказаться от рекомендации и ответить за решение, субъектный контур не разрушен. Если же ему остаётся только подтвердить связный и удобный результат, контроль превращается в ритуал. Именно поэтому антропологическая экспертиза ИИ-систем должна спрашивать не только о безопасности и эффективности, но и о том, где в действии ещё находится человек: в начале смысла или лишь в конце процедуры.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Указ Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124 «О внесении изменений в Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 "О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации" и в Национальную стратегию, утвержденную этим Указом» // Президент России : официальный сайт. – URL: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/50326> (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный.
2. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. – Москва : Альянс в сфере искусственного интеллекта, 2021. – URL: https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный.
3. Доверие к ИИ : аналитический обзор от 24 декабря 2024 г. // ВЦИОМ : официальный сайт. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/doverie-k-ii> (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный.
4. Этика искусственного интеллекта : аналитический обзор от 3 сентября 2024 г. // ВЦИОМ : официальный сайт. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/etika-iskusstvennogo-intellekta-2> (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный.

5. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. – UNESCO : official website. – 2022. – URL: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics> (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный
6. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence. // Official Journal of the European Union. – 2024. – 12 July. – URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj> (дата обращения : 05.05.2026). – Текст : электронный
7. Floridi L., Cowls J. A Unified Framework of Five Principles for AI in Society – Harvard Data Science Review, 2019, vol. 1, no. 1. – DOI: 10.1162/99608f92.8cd550d1.
8. Pasquale F. The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information – Cambridge, MA : Harvard University Press, 2015. – 320 p.
9. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 357 с. – Текст : непосредственный.
10. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 7 т. – М. : Русские словари ; Языки славянских культур, 2003. – Т. 1. – С. 7–68.
11. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер ; пер. А. Анваера. – М. : АСТ, 2024. – 192 с. – Текст : непосредственный.
12. Krakowski S. Human-AI agency in the age of generative AI – Information and Organization, 2025. – Vol. 35, № 1. – Article 100560. – DOI: 10.1016/j.infoandorg.2025.100560.
13. Бурмистров, С. С. Проблема сохранения субъектности человека в условиях цифровой революции / С. С. Бурмистров. – Текст : непосредственный // Идеи и идеалы. – 2025. – Т. 17, № 1, ч. 1. – С. 177–198.
14. Писарев, А. А. Алгоритмическое управление: субъективация под вопросом / А. А. Писарев. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2025. – № 10. – С. 89–100. – DOI: 10.21146/0042-8744-2025-10-89-100.
15. Скородумова, О. Б. Антропологические риски искусственного интеллекта и нейросетей GPT / О. Б. Скородумова, Л. Ф. Матронева. – Текст : непосредственный // Манускрипт. – 2025. – Т. 18, вып. 1. – С. 105–111.
16. Rouvroy A., Berns T. Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation? – Réseaux. – 2013/1. – No. 177. – Pp. 163–196. – DOI: 10.3917/res.177.0163.
17. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс, Ф. Энгельс. Сочинения : в 50 т. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1974. – Т. 42. – С. 41–174. – Текст : непосредственный
18. Ryan M. We're only human after all: a critique of human-centred AI – AI & Society. – 2025. – Vol. 40, no. 3. – Pp. 1303–1319. – DOI: 10.1007/s00146-024-01976-2.

REFERENCES

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 124 of February 15, 2024. *Prezident Rossii: official website = The President of Russia : official website*. URL: <https://www.kremlin.ru/acts/bank/50326>. (In Russian).
2. *Kodeks etiki v sfere iskusstvennogo intellekta* [Code of Ethics in the Field of Artificial Intelligence]. М., Alliance in the Field of Artificial Intelligence Publ., 2021. URL: https://a-ai.ru/wp-content/uploads/2021/10/Кодекс_этики_в_сфере_ИИ_финальный.pdf (In Russian).

3. Trust in AI: analytical review of December 24, 2024. *VCIOM : oficial'nyj sajt = VCIOM: official website*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/doverie-k-ii>. (In Russian).
4. Ethics of Artificial Intelligence: analytical review of September 3, 2024. *VCIOM : oficial'nyj sajt = VCIOM: official website*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ehtika-iskusstvennogo-intellekta-2>. (In Russian).
5. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO: official website, 2022. URL: <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence/recommendation-ethics>
6. Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence. Official Journal of the European Union, 2024, 12 July. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
7. Floridi L., Cowls J. *A Unified Framework of Five Principles for AI in Society*. Harvard Data Science Review, 2019, vol. 1, no. 1. DOI: 10.1162/99608f92.8cd550d1.
8. Pasquale F. *The Black Box Society: The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2015. 320 p. (In English).
9. Lektorsky V. A. *Sub'ekt, ob'ekt, poznanie* [Subject, Object, Cognition]. M., Nauka, 1980. 357 p. (In Russian).
10. Bakhtin M. M. *K filosofii postupka* [Toward a Philosophy of the Act. Collected Works: in 7 vols. M., Russkie slovari Publ., Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2003, vol. 1, pp. 7–68. (In Russian).
11. Buber M. *Ya i Ty* [I and Thou]. M., AST, 2024. 192 p. (In Russian).
12. Krakowski S. *Human-AI agency in the age of generative AI*. Information and Organization, 2025, vol. 35, no. 1, article 100560. DOI: 10.1016/j.infoandorg.2025.100560.
13. Burmistrov S. S. Problema sokhraneniya sub'ektnosti cheloveka v usloviyakh tsifrovoy revolyutsii. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2025, vol. 17, no. 1, part 1, pp. 177–198. (In Russian).
14. Pisarev A. A. Algorithmic management: subjectivation in question. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*, 2025, no. 10, pp. 89–100. (In Russian).
15. Skorodumova O. B., Matronina L. F. Anthropological risks of artificial intelligence and GPT neural networks. *Manuskript = Manuscript*, 2025, vol. 18, issue 1, pp. 105–111. DOI: 10.30853/mns20250017. (In Russian).
16. Rouvroy A., Berns T. *Gouvernementalité algorithmique et perspectives d'émancipation. Le disparate comme condition d'individuation par la relation?* Réseaux, 2013/1, no. 177, pp. 163–196. DOI: 10.3917/res.177.0163.
17. Marx K. *Ekonomicheskoe-filosofskie rukopisi 1844 goda* [Economic and Philosophic Manuscripts of 1844]. M., Politizdat, 1974, vol. 42, pp. 41–174. (In Russian).
18. Ryan M. We're only human after all: a critique of human-centred AI. *AI & Society*, 2025, vol. 40, no. 3, pp. 1303–1319. DOI: 10.1007/s00146-024-01976-2.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Аликов, Ю. А. Субъектный контур человеческого действия в антропологической экспертизе искусственного интеллекта / Ю. А. Аликов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 6. – С. 199–208.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Alikov Yu. A. The agency contour of human action in the anthropological assessment of artificial intelligence / Yu. A. Alikov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 199–208. (In Russian).

УДК 141

ЕВРАЗИЙСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЯН

И.В. Пржиленский

THE EURASIAN FOUNDATIONS OF THE RUSSIAN CITIZEN'S CIVILIZATIONAL IDENTITY

I.V. Przhilenskiy

Аннотация. Евразийская цивилизационная идентичность российского общества в настоящее время стала очевидным фактом, который не нуждается ни в теоретических, ни в эмпирических доказательствах. При этом все сильнее ощущается потребность в философском осмыслении этого крайне важного обстоятельства. Все большему числу россиян, как, впрочем, и остальным европейцам, становится отчетливо ясно, что характерные для античности и средневековья поиски целостной истины, абсолютного добра и неземной красоты во многом ушли из индустриальной и капиталистической Европы, а Восток сохранил в неприкосновенности древние практики погружения во внутренний мир человека. В этом контексте евразийская природа России не только с экономической или географической, но и социокультурной точки зрения, является ресурсом для строительства государства-цивилизации, отвечающего актуальному образу будущего.

Abstract. The Eurasian civilizational identity of Russian society has now become an obvious fact that does not require either theoretical or empirical evidence. However, there is an increasing need for a philosophical understanding of this crucial aspect. It is becoming increasingly clear to a growing number of Russians, as well as other Europeans, that the search for holistic truth, absolute goodness, and unearthly beauty that was characteristic of ancient and medieval times has largely disappeared from industrialized and capitalist Europe, while the East has preserved the ancient practices of immersing oneself in the inner world of the individual. In this context, Russia's Eurasian nature, not only from an economic or geographical perspective, but also from a sociocultural standpoint, is a resource for building a civilization-state that meets the current vision of the future.

Ключевые слова: сложная цивилизационная идентичность, цивилизационный вызов, евразийство, восточный разворот.

Keywords: complex civilizational identity, civilizational challenge, Eurasianism, and the Eastern turn.

Евразийская идентичность российского общества была описана лишь в XX веке. Это произошло за пределами России, а в полной мере получило осмысление на родине лишь после распада СССР, то есть на рубеже XX и XXI веков. В этот период стало ясно, что ценность евразийцев не только в том, что они указали российскому обществу на забытую (невывявленную, неосознанную) идентичность.

Евразийцы были эмигрантами, в СССР их с самого начала воспринимали как одно из влиятельных белоэмигрантских движений, в центре внимания которой была судьба возрожденной России после ухода большевистской элиты и конца коммунистического проекта. У евразийцев была не только философская составляющая – это политическое движение помимо идеологии и какого-то числа, сочувствующих их идеям иммигрантов, имело также боевую составляющую. Против иммигрантских политиков довольно эффективно действовали большевистские специальные службы: вначале ЧК, а позднее ОГПУ проводили специальные операции, внедряли своих агентов, дискредитировали активистов и тому подобное. Отсюда и отношение к идеям евразийцев как к идеям врагов, мечтающих о скорейшей ликвидации большевизма, отсюда и однозначно негативные оценки их философии, характерные для всего советского периода.

В то же самое время, эволюция советского общества, его политической и интеллектуальной элиты невольно двигалась в сторону, обозначенную евразийцами. Это стало заметно в шестидесятые и семидесятые, когда руководителем СССР был Л.И. Брежнев. К евразийской картине мира невольно подталкивала политика военной и хозяйственно-экономической интеграции в рамках Варшавского договора и СЭВ. Создаваемое с помощью названных политико-административных инструментов единое пространство, включающее восточноевропейцев, Вьетнам, Монголию и другие страны социалистического выбора, объединяло Европу и Азию.

Естественное развитие евразийской тематики усиливалось благодаря налаживанию таких же связей с Индией и рядом других неприсоединившихся стран, а также стран капиталистических, с которыми у СССР развивалось взаимовыгодно экономическое партнерство вроде Японии или Финляндии. Все это подкреплялось нарастающей глобализацией, которая, с одной стороны, шла параллельно социалистической интеграции, но с другой, – включала ее как свою часть. В этот же период наблюдался рост российского культурного влияния в республиках СССР и за ее пределами, что также можно рассматривать как латентную реализацию евразийской идеи. Да и само интенсивное развитие стран Юго-Восточной Азии способствовало смещению центра мировой экономической активности с Запада на Восток, что не могло игнорироваться коммунистической элитой. В результате об ускоренном развитии азиатского направления заговорили и Л.И. Брежнев, инициируя рождение таких проектов как БАМ, и М.С. Горбачев, провозгласивший в 1986 году ускоренное развитие в азиатском направлении.

Но полномасштабный переход в обсуждение темы поворота на Восток был связан, как и полагали евразийцы, с отказом от коммунистического проекта. Уже в девяностые годы XX века, когда многим казалось, что Россия полномасштабно возвращается в Европу и западный вектор надолго, если не навсегда, становится ориентиром для российской политики, Е.М. Примаков заявил о необходимости баланса сил, достигаемого за счет восточной альтернативы. Во многом этому способствовала свершившаяся еще во времена

М.С. Горбачева нормализация отношений с Китаем, которая в последующие десятилетия привела ко все более отчетливому сближению двух крупнейших стран на Евразийском континенте. Китайская народная республика сегодня – один из политических, экономических и культурных партнеров Российской Федерации, что не мешает России поддерживать традиционно хорошие отношения почти со всеми ведущими странами азиатского континента.

В полной мере понимание необходимости разворота к Востоку пришло только в XXI веке. Так, в Президентском послании к Федеральному Собранию 12 декабря 2013 года Президент Российской Федерации В.В. Путин ясно и отчетливо сформулировал мысль о необходимости и неизбежности восточного вектора развития страны. Именно так обозначаются направления стратегического планирования, что соответствует требованиям парадигмы больших вызовов. «Разворот России к Тихому океану, – сказал В.В. Путин, – динамичное развитие всех наших восточных территорий не только откроет нам новые возможности в экономике, новые горизонты, но и даст дополнительные инструменты для проведения активной внешней политики» [1]. Евразийская цивилизационная идентичность становится очевидностью, которая не нуждается ни в теоретических, ни в эмпирических доказательствах. При этом все сильнее ощущается потребность в философском осмыслении этого крайне важного обстоятельства.

Таким образом, среди составляющих компонентов цивилизационной идентичности современной России, наряду с византийской и европейской, значимое место занимает ее евразийская идентичность. Несмотря на кажущуюся очевидность этого факта, евразийская цивилизационная идентичность была открыта в XX веке при весьма драматических обстоятельствах. Крушение Российской империи привело к фактическому закрытию, пусть и временному, славянского и греческого проектов. И тогда российские интеллектуалы обратили свой взор на Восток, ища единственную оставшуюся возможную альтернативу для цивилизационной самоидентификации, необходимой в условиях посткризисного выживания и восстановления.

Тогда они оказались услышаны лишь в иммигрантских кругах – захватившие власть большевики работали лишь с образом будущего, крайне негативно оценивая историческое и цивилизационное прошлое. Но чем сильнее сказывалось негативное влияние смыслового вакуума, возникшего в условиях представления прошлого как непрекращающейся борьбы угнетенных со своими угнетателями, тем острее ощущалась необходимость восстановления исторического сознания. Предельно остро этот вакуум стал ощущаться в годы Великой отечественной войны, что побудило советскую элиту перейти от «истории восстаний и бунтов» к «истории славных подвигов отцов и дедов». Вновь возникли образы Александра Невского, Дмитрия Донского, Александра Суворова и Михаила Кутузова. И лишь в семидесятые годы двадцатого столетия идеи евразийцев становятся поводом для общественной дискуссии.

О том, что не менее важной вехой исторического прошлого России является ее ордынское прошлое, долгое время пытались не говорить – в официальной историографии влияние монгольской власти на будущее российской цивилизации оценивалось как нечто несущественное и малозначимое. На протяжении всего периода династии Романовых зависимость русских, в том числе и московских князей от золотордынских ханов воспринималась как данность и оценивалась исключительно негативно. Один лишь Карамзин писал, что история не должна трактоваться как одно лишь негативное изменение и что даже в Батыевом нашествии, страшном и кровавом, можно найти нечто положительное. «Могло пройти еще сто лет и более в Княжеских междоусобицах: чем заключились бы оные? Вероятно, гибели нашего отечества: Литва, Польша, Венгрия, Швеция могли бы разделить оное; тогда мы утратили бы и государственное бытие и Веру, которые спаслися Москвою; Москва же обязана своим величием Ханам» [2].

Позднее первому историку послепетровской эпохи возразит Ключевский, оценивая влияние татар на русскую историю, культуру, ментальность как минимальное, если вообще различимое. «Ордынские ханы не навязывали Руси каких-либо своих порядков, довольствуясь данью» [3, с. 41]. Кто только не высказался по поводу значения данного исторического события для российской и мировой истории. В советский период было популярным обращение к К. Марксу, Ф. Энгельсу, акцентировавшим свое внимание на систематических грабежах и разрушениях, производимых татаро-монголами, а также уничтожении ими производительных сил. «Московия, – писал К. Маркс, – была воспитана и выросла в ужасной и гнусной школе монгольского рабства. Она усилилась только благодаря тому, что стала *virtuoso* в искусстве рабства. Даже после своего освобождения Московия продолжала играть свою традиционную роль раба, ставшего господином. Впоследствии Петр Великий сочетал политическое искусство монгольского раба с гордыми стремлениями монгольского властелина, которому Чингисхан завещал осуществить свой план завоевания мира» [4].

То, что европейским путешественникам казалось татарским или турецким в одежде, официальных церемониях или бытовых мелочах, вполне могло оказаться византийским или собственно русским, потому что культурные различия между латинским и эллинским только усилились после завоевания латинского мира германскими племенами. Еще в древние времена существовали культурные различия, которые затем лишь углубились и усилились.

Да и отрицать культурные влияния татар и турок было бы совершенно неправильным, потому что в контактах с кочевниками русские знакомились с культурным миром всей Азии, в том числе Китая, Индии, Персии, Средней Азии и даже Северной Африки. Многие обращали внимание на «странности» текста, в котором рассказывается о странствиях тверского купца по Индии, Средней Азии и Персии. Его автор Афанасий Никитин, не ставя под сомнение свою принадлежность к православной вере, вставляет, тем не менее, в повествование элементы мусульманской молитвы, записанной

русскими (церковно-славянскими) буквами [5, с. 444–477]. Автор хорошо знает все православные праздники, но при этом с уважением относится к другим конфессиям. «Путешествие за три моря» становится свидетельством интенсивности культурного обмена и взаимного культурного обогащения русских христиан со своими восточными и южными соседями, исповедующими ислам и иные религии.

Еще более отчетливо проявлялся интерес к политическому устройству соседних держав, у которых русские готовы были позаимствовать все положительное, в том числе и лучшие качества политического устройства, военной организации и даже судопроизводства. Близкий по своим взглядам к тогдашнему государю Ивану IV, Иван Пересветов пишет книгу «Сказание о Магмете-салтане», в которой подробно разбирает те черты турецкого управления, введенные покорителем Константинополя, которые могли бы стать примером для подражания иным государям, в том числе и государю Великого Княжества Московского, только что провозгласившему себя царем. В книге подробно разбираются мудрые речи турецкого султана, и не менее мудрые его дела, такие, например, как дарованное право по своей воле выбирать, к какому феодалу идти на службу, что было равносильно запрету закабалить людей служилых и лишать их свободы выбора. Такой идеал добровольной службы дополняется в произведении московского писателя описанием политики Магмет-салтана в отношении должников, которых тот якобы освободил от долгов, приказав сжечь на огне книги «полные и докладные», подорвав тем самым процветавший у ромеев ростовщический бизнес.

Отдельно описывается гуманная политика новой турецкой власти по отношению к «полоняникам»: большинству из них, в зависимости от возраста или цены покупки, устанавливается предельный срок отработки в семь лет и лишь некоторым – до девяти лет рабства. Пока быть в рабстве – отработать, а крайний срок – девять лет. Если хозяин и через девять лет не отпускает невольника, то ему предоставляется право подать жалобу властям, что чревато для такого хозяина за нарушение царского запрета опалой и даже смертной казнью. И судьи султана судят честно и справедливо. И при назначении на посты государственные султан не смотрит на происхождение, а смотрит на ум и честь. И проводя свою политику, турецкий султан все время обращается за мудростью к книгам христианским, из которых делает необходимые выводы. При этом описание политики византийского государя – картина прямо противоположная. «А у царя Константина, – пишет И.А. Пересветов, – вельможи его из-за своего лихоимства и бесчестного стяжания так разбирали в судебной палате дела воров, и разбойников, и клеветников, что всем тем бога разгневали, неправыми судами своими, от слез и от крови рода христианского богатели, судили по наветам по разбойническим – кто был богат, тот у них и виноват» [6, с. 159].

То, поступивший на службу к московскому государю выходец из Литвы И.С. Пересветов рисует не столько реальный, сколько идеализированный

образ турецкого султана, очевидно. Как очевидно и то, что он в скрытой форме критикует порядки московского государства, указывая на его недостатки единственно доступным для него образом. Но вот успех этой книги и его популярность среди читающей публики, сохранившаяся вплоть до петровских реформ, весьма показательна. Читателей не оттолкнул образ турецкого «салтана», в котором без труда угадывается контаминация Магомета II и Сулеймана Великолепного (1495–1566), что говорит о способности воспринимать владыку-иноверца, превратившего Храм Святой Софии в мечеть, как персонажа, достойного уважения и некоторыми своими делами являющегося образцом для подражания.

Петровские реформы, приведшие к существенной трансформации всех без исключения институтов, включая церковь и образование, сформировали вначале в элите, а затем и в широких слоях разночинцев устойчивое представление о передовой, динамичной и просвещенной Европе. Новая система координат представляла все, что находится восточнее Европы как символ отсталого, статичного, погрязшего в мистицизме и суевериях Востока. Таким образом, сложившееся мировоззрение образованных россиян стало отождествлять себя не со всей территорией Российской империи, а только с исконными русскими землями, считая все остальное – Сибирь, Урал, Дальний Восток или Кавказ – колониями. И если русские, то есть великороссы, малороссы и белорусы отнесены в этой картине мира к европейцам, то все остальные народы, живущее восточнее, вполне оправдано квалифицируются как азиаты.

Основания для подобного разделения есть, и они, несомненно, объективны. Многочисленные этносы, говорившие на тюркских или монгольских языках, действительно по своему происхождению относятся к Азии, точно так же как говорящие носители славянских, кавказских или романских языков с полным основанием могут считаться европейцами. И то, что большинство современных исследователей относит прародину индоариев, а значит и индоевропейцев в зону степей, большей своей частью относящихся к Азии, ничего не меняет. В исторически прослеживаемой, то есть подтверждаемой письменными источниками, перспективе мы находим славян в Восточной Европе, а тюркские, монгольские или тунгусские народы – в Азии, что было достаточно хорошо изучено историками и этнографами еще в XIX веке.

Таким образом, происхождение людей, говоривших на одном из славянских языков, образовавших государство на древнерусских землях и распавшихся затем на три отдельные, но родственные этнолингвистические общности, могло вызывать сомнение у немецких или британских «историков», настаивавших на чужеродности Российской империи, ее неевропейской природе и сущности. Это имело важное значение для самоидентификации российской элиты, которая чувствовала себя вполне европейской. То же самое было характерно и для широких слоев образованной общественности,

то есть для разночинцев. И первые, и вторые могли иметь как славянские, так и тюркские, немецкие, еврейские или кавказские корни, но все говорившие, писавшие и думавшие на русском языке, несомненно, относили себя к европейцам.

Возникшие в XIX веке разногласия славянофилов и западников практически не коснулись темы Великого Турана – вопрос стоял лишь в том, являются ли русские обособившейся, чуть ли не побочной ветвью единой Европы или существует две Европы – романо-германская католическая и славяно-греческая православная. И хотя русская колонизация северной и центральной Азии довольно сильно отличалась от британской колонизации Индии, само понимание места и роли сибирских или прикаспийских владений не отводило им места ни в цивилизационной матрице, ни в культурном архетипе российской имперской элиты, ни в XVIII, ни в XIX веках.

Только в XX веке ситуация начинает меняться – исследователи-путешественники пробуждают интерес гуманитарной интеллигенции к тайнам Востока, который из отсталого и неразвитого вдруг превращается в загадочный и мистический. Художники и поэты, философы и эзотерики, разочаровавшиеся в торгашеском капитализме и материалистическом Западе, видят на Востоке духовную альтернативу ему. Все большему числу читающих и думающих россиян, как, впрочем, и остальных европейцев, становится все отчетливее ясно, что характерные для античности и средневековья поиски целостной истины, абсолютного добра и неземной красоты, полностью ушли из индустриальной и капиталистической Европы, а Восток сохранил в неприкосновенности древние практики погружения во внутренний мир человека.

Несмотря на известную романтизацию Востока, даже в начале XX века, вплоть до крушения романовского трона в 1917 году, о Востоке говорили и думали преимущественно в контексте, создаваемом образами картин В.В. Верещагина, рассказами Е.И. Блаватской и Н.К. Рериха. Ситуация в корне изменилась, когда революция и гражданская война развеяли последние надежды на освобождение Константинополя и объединение славян «под сенью трона русского царя». В сложившихся обстоятельствах, сразу же после краха двух великих геополитических проектов Российской империи – греческого и славянского – у стратегически и геополитически мыслящих философов возникает желание вновь нащупать твердую почву под ногами.

Обстоятельства, заставившие четырех выдающихся русских мыслителей опубликовать знаменитый сборник, по сути ставший манифестом евразийской философии, идеологии и даже национальной стратегии, хорошо известны. Вынужденные иммигрировать, но при этом всей душой болеющие за свою Родину и во всех своих помыслах остающиеся только с ней, П.Н. Савицкий, П.П. Сувчинский, Г.В. Флоровский, Н.С. Трубецкой опубликовали сборник, название и содержание которого посвящены той ситуации, в которой оказалась Россия после 1917 года. Все началось с выхода в свет

книги Н.С. Трубецкого «Европа и человечество», в которой выступил против европоцентризма, видя в нем одну из главных причин исторического поражения российской империи. Его критика европоцентризма не была исторически первой, но блестящий российский лингвист и культуролог нашел новые мотивы приступить к анализу роли европоцентризма в трагической судьбе России, а также его несоответствие российскому культурному архетипу. «Признание романо-германской культуры, – пишет Е.Н. Трубецкой, – самой совершенной из всех культур, когда-либо существовавших на земле, основано на эгоцентрической психологии. Как известно, в Европе под это представление о высшем совершенстве европейской цивилизации подведен якобы научный фундамент, но научность этого фундамента только кажущаяся» [7]. Основоположник евразийства был убежден, что лежащая в основе европоцентризма концепция исторической, культурной и цивилизационной эволюции является эгоцентричной по своей сути, а ее влияние на самосознание россиян в последние три столетия лишило его связи с русской культурной органикой.

Подводя итог, необходимо отметить, что большую ценность в идеях евразийцев представляют попытки стратегического планирования, осуществленные в те самые времена, когда большевики грезили о всемирной революции, о построении коммунистического общества, об отмирании государства, о стирании граней между умственным и физическим трудом, городом и деревней, мужчиной и женщиной. Евразийцы думали о России, они были ее пламенными патриотами, они стремились к защите традиционных духовных ценностей, они внимательно изучали опыт советского управления, замечая в нем много дельного. И не случайно по мере того, как евразийцы находили у большевиков все больше того, что им казалось пригодным для заимствования, все более евразийской становилась коммунистическая элита, управлявшая Советским Союзом, все больше внимания уделявшая вопросам, на которые первыми указали евразийцы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Президент Российской Федерации Путин В.В. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию (Москва, Кремль, 12 декабря 2013 года) – Текст : электронный. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825> (дата обращения : 15.05.2026).
2. Карамзин, Н. М. История государства Российского / Н. М. Карамзин. Том V. Глава IV. Состояние России от нашествия татар до Иоанна III. – Текст : электронный. – URL: https://www.spsl.nsc.ru/history/karam/kar05_04.htm (дата обращения : 15.05.2026).
3. Ключевский, В. О. Сочинения: в 9 т. / В.О. Ключевский. – М. : Мысль, 1987. – Т. 2. – 447 с. – Текст : непосредственный.
4. Маркс, К. Разоблачения дипломатической истории XVIII века / К. Маркс. – Текст : электронный. – URL: https://scepis.net/library/id_883.html (дата обращения : 15.05.2026).

5. Никитин, А. Хождение за три моря / А. Никитин; подготовка текста М. Д. Каган-Тарковской и Я. С. Лурье; перевод Л. С. Семенова; комментарии Л. С. Лурье и Л. С. Семенова – М. : Худож. лит., 1982. – 663 с. – Текст : непосредственный.

6. Пересветов, И. С. Сказание о Магмете-салтане / И. С. Пересветов. – М. : Издательство Академии Наук СССР, 1956. – 388 с. – Текст : непосредственный.

7. Трубецкой, Н. С. История. Культура. Язык / Н. С. Трубецкой; вступительные статьи академика Н. И. Толстого и профессора Л. Н. Гумилева; составление, подготовка текста и комментарии доктора филологических наук В. М. Живова. – М. : Издательская группа «Прогресс-Универс», 1995. – 105 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. *Prezident Rossijskoj Federacii Putin V.V. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu (Moskva, Kreml', 12 dekabrya 2013 goda)* [President of the Russian Federation Putin V.V. Address of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly (Moscow, Kremlin, December 12, 2013)] – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/19825>. (In Russian).

2. Karamzin N. M. *Istoriya gosudarstva Rossijskogo* [The history of the Russian State]. T. V. Sostoyanie Rossii ot nashestviya tatar do Ioanna III. – URL: https://www.spsl.nsc.ru/history/karam/kar05_04.htm. (In Russian).

3. Klyuchevskij V. O. *Sochineniya: v 9 t.* [Essays: in 9 volumes.]. M., Mysl', 1987. T. 2. 447 p. (In Russian).

4. Marks K. *Razoblacheniya diplomaticheskoy istorii XVIII veka* [Revelations of the 18th Century Diplomatic History]. – URL: https://sceptis.net/library/id_883.html (In Russian).

5. Nikitin A. *Hozhdenie za tri morya* [Walking across the three seas]. M., Hudozh. lit., 1982. 663 p. (In Russian).

6. Peresvetov I. S. *Skazanie o Magmete-saltane* [The Tale of Magmet-Saltan]. M., Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1956. 388 p. (In Russian).

7. Trubeckoj N.S. *Istoriya. Kul'tura. Yazyk* [History. Culture. Language]. M., Izdatel'skaya gruppa "Progress-Univers", 1995. 105 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Пржиленский, И. В. Евразийские основания цивилизационной идентичности россиян / И. В. Пржиленский. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 6. – С. 209–217.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Przhilenskiy I. V. The eurasian foundations of the russian citizen's civilizational identity / I. V. Przhilenskiy // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 2, pp. 209–217. (In Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Аликов Юрий Александрович – ведущий консультант Отдела по контролю Департамента управления делами и контроля Министерства финансов Российской Федерации (г. Москва); e-mail: Urich17.U@yandex.ru

Alikov Yuri Aleksandrovich – Leading Consultant of the Control Division, Ad-ministrative Management and Control Department, Ministry of Finance of the Russian Federation (Moscow); e-mail: Urich17.U@yandex.ru

Аракелян Айкануш Артуровна – студентка магистратуры ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: arakelyanagysha@mail.ru

Arakelyan Aikanyush Arturovna – Master's student at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: arakelyanagysha@mail.ru

Безруков Андрей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: bezrukov1957@yandex.ru

Bezrukov Andrey Aleksandrovich – Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language and Literature at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: bezrukov1957@yandex.ru

Белова Виктория Владимировна – обучающаяся факультета прикладной информатики, Кубанский государственный аграрный университет, (г. Краснодар); belovika12@mail.ru

Belova Victoria Vladimirovna –student, Faculty of Applied Informatics, Kuban State Agrarian University (Krasnodar); belovika12@mail.ru

Бендик Ольга Александровна – преподаватель кафедры физического и математического образования Благовещенского государственного педагогического университета, (г. Благовещенск), Российская Федерация; e-mail: olga-bendik@mail.ru

Bendik Olga Aleksandrovna – lecturer at the Department of Physical and Mathematical Education at the Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russian Federation; e-mail: olga-bendik@mail.ru

Ветров Юрий Павлович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: yupvetrov@yandex.ru.

Vetrov Yury Pavlovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of National and Universal History, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: yurpvetrov@yandex.ru.

Гаврилова Ирина Станиславовна – доцент Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: gavrilovais75@mail.ru

Gavrilova Irina Stanislavovna – Associate Professor at Orel State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Orel) ; e-mail: gavrilovais75@mail.ru

Галустов Амбарцум Робертович – и.о. ректора Российского государственного университета туризма и сервиса, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва); e-mail: info@rguts.ru

Galustov Ambartsum Robertovich – Acting Rector of the Russian State University of Tourism and Service, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow); e-mail: info@rguts.ru

Галустов Роберт Амбарцумович – профессор кафедры теории, истории и образовательной практики Армавирского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Армавир); e-mail: rgalustov@mail.ru

Galustov Robert Ambartsumovich – Professor of the Department of Theory, History and Educational Practice at Armavir State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Armavir); e-mail: rgalustov@mail.ru

Гогичаева Марианна Казбековна – магистрант ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ); e-mail: marianna-gurieva@mail.ru

Gogichaeva Marianna Kazbekovna – Master's student of North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov (Vladikavkaz); e-mail: marianna-gurieva@mail.ru

Горобец Людмила Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: ludmila-38@yandex.ru

Gorobets Lyudmila Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Russian Language and Literature at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: ludmila-38@yandex.ru

Губарева Людмила Ивановна – декан факультета технологии, предпринимательства и сервиса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: gubareva16@mail.ru

Gubareva Lyudmila Ivanovna – Dean of the Faculty of Technology, Entrepreneurship, and Service at the Oryol State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Oryol); e-mail: gubareva16@mail.ru

Демидова Татьяна Юрьевна – руководитель Центра исследований и мониторинга в сфере воспитания Федерального института оценки качества образования (г. Москва); e-mail: demidova@fioco.ru

Demidova Tatyana Yurievna – Head of the Center for Research and Monitoring in the Field of Education at the Federal Institute for Educational Quality Assessment (Moscow); e-mail: demidova@fioco.ru

Данилова Марина Владимировна – преподаватель ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж», (г. Краснодар); e-mail: marikodanilova@mail.ru

Danilova Marina Vladimirovna – teacher at the Krasnodar Pedagogical College (Krasnodar); e-mail: marikodanilova@mail.ru

Дикой Андрей Алексеевич – доцент кафедры технологии и трудового воспитания Армавирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Армавир); e-mail: alex_di@inbox.ru

Dikoi Andrey Alekseevich – Associate Professor of the Department of Technology and Labor Education at Armavir State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Armavir); e-mail: alex_di@inbox.ru

Дикая Инна Владимировна – доцент кафедры технологии и трудового воспитания Армавирского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Армавир); e-mail: dikay66@mail.ru

Dikaya Inna Vladimirovna – Associate Professor of the Department of Technology and Labor Education at Armavir State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences (Armavir); e-mail: dikay66@mail.ru

Дугина Самира Юсифовна – старший преподаватель кафедры туризма и гостиничного дела, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: ms.samiraabd@mail.ru

Dugina Samira Yusifovna – Senior Lecturer at the Department of Tourism and Hotel Management, Orel State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Orel); e-mail: ms.samiraabd@mail.ru

Жабчик Светлана Викторовна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политологии, Кубанский государственный аграрный университет (г. Краснодар); e-mail: salgir202@rambler.ru

Zhabchik Svetlana Viktorovna – PhD in History, Associate Professor, Department of History and Political Science, Kuban State Agrarian University (Krasnodar); e-mail: salgir202@rambler.ru

Зеленко Наталия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и трудового воспитания Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: uzelnv@rambler.ru

Zelenko Natalia Vasilievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technology and Labor Education of Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: uzelnv@rambler.ru

Ковальчук Дмитрий Анатольевич – декан филологического факультета Армавирского государственного педагогического университета, кандидат филологических наук, доцент (г. Армавир); e-mail: kovalchuk2006@rambler.ru

Kovalchuk Dmitry Anatolevich – Dean of the Faculty of Philology, Armavir State Pedagogical University, Candidate of Philological Sciences (Armavir); e-mail: kovalchuk2006@rambler.ru

Кокаева Ирина Юрьевна – профессор кафедры педагогического образования ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова» (г. Владикавказ); профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный); e-mail: irina_kokaeva@mail.ru

Kokaeva Irina Yuryevna – professor at the Department of Pedagogical Education at the North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov (Vladikavkaz); a professor at the Department of Pedagogy and Psychology at the Chechen State University named after A. A. Kadyrov (Grozny); e-mail: irina_kokaeva@mail.ru

Коннова Марина Владимировна – старший преподаватель кафедры профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: marina_konnova_2020@mail.ru

Konnova Marina Vladimirovna – Senior Lecturer at the Department of Vocational Training, Business, and Technology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Orel); e-mail: marina_konnova_2020@mail.ru

Котляр Анастасия Ильдаровна – старший преподаватель кафедры административного права и административной деятельности ОВД Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь); e-mail: mvdlaw@yandex.ru

Kotlyar Anastasia Ildarovna – Senior lecturer, Department of administrative law and administrative activities of the Internal affairs directorate of the Crimean branch of the Krasnodar university of the Ministry of internal affairs of Russia (Simferopol); e-mail: mvdlaw@yandex.ru

Котоева Дарина Рустамовна – учитель дополнительного образования Государственного автономного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 9 (г. Армавир); e-mail: darina.kotoeva@mail.ru

Kotoeva Darina Rustamovna – an additional education teacher at Secondary School No. 9 (Armavir); e-mail: darina.kotoeva@mail.ru

Кузнецова Елена Валерьевна – заведующий кафедрой профессионального обучения, бизнеса и технологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: elena-dav08@mail.ru

Kuznetsova Elena Valerievna – Head of the Department of Vocational Training, Business and Technology, Orel State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, (Orel); e-mail: elena-dav08@mail.ru

Лысак Оксана Григорьевна – доцент Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: lisak.1970@mail.ru

Lysak Oksana Grigorievna – Associate Professor of the Oryol State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, (Oryol); e-mail: lisak.1970@mail.ru

Матвеев Владимир Александрович – профессор кафедры Отечественной истории XX–XXI вв. Института истории и международных отношений Южного федерального университета, доктор исторических наук, профессор (г. Ростов-на-Дону); e-mail: vm-k2013@yandex.ru

Matveev Vladimir Aleksandrovich – Professor at the Department of National History of the XX-th–XXI-st centuries. Institute of History and International Relations of the Southern Federal University, Doctor of Historical Sciences, Professor (Rostov-on-Don); e-mail: vm-k2013@yandex.ru

Мусс Павел Дмитриевич – аспирант 3 курса очной формы обучения, кафедра педагогики и менеджмента Оренбургского государственного педагогического университета, (г. Оренбург); e-mail: pawelmuss@yandex.ru

Muss Pavel Dmitrievich – postgraduate student of the department of pedagogy and management, Orenburg State Pedagogical University, (Orenburg); e-mail: pawelmuss@yandex.ru

Никулин Даниил Георгиевич – аспирант Армавирского государственного педагогического университета, (г. Армавир); e-mail: nikulin.dg@mail.ru

Nikulin Daniil Georgievich – Postgraduate student at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: nikulin.dg@mail.ru

Отрешко Екатерина Алексеевна – обучающаяся факультета прикладной информатики, Кубанский государственный аграрный университет (г. Краснодар); e-mail: ekaterinaotresko22@gmail.com

Otreshko Ekaterina Alekseevna – student of the Faculty of Prikladnoy Informatiki, Kuban State Agrarian University (Krasnodar); e-mail: ekaterinaotresko22@gmail.com

Пелих Алексей Леонидович – профессор кафедры отечественной и всеобщей истории Армавирского государственного педагогического университета, доктор исторических наук, доцент (г. Армавир); e-mail: pelich@mail.ru

Pelikh Alexey Leonidovich – Professor of the Department of Russian and World History at Armavir State Pedagogical University, Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Armavir); e-mail: pelich@mail.ru

Петрова Снежанна Олеговна – преподаватель кафедры русского языка предбакалаврской подготовки Подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) государственного университета (г. Казань); e-mail: petrovasnezhanna1990@mail.ru

Petrova Snezhanna Olegovna – lecturer at the Department of Russian Language of the Pre-Bachelor's Training Faculty for Foreign Students at Kazan (Volga Region) State University.(Kazan); e-mail: petrovasnezhanna1990@mail.ru

Погребная Светлана Кронидовна – заместитель руководителя Аналитического центра по разработке и анализу моделей воспитательной работы, выявлению лучших практик воспитательной и профилактической работы, направленной на предупреждение общественно опасного поведения подростков и молодежи Федерального института оценки качества образования (г. Москва); e-mail: pogrebnaya@fioko.ru

Pogrebnaya Svetlana Kronidovna – Deputy Head of the Analytical Center for the Development and Analysis of Models of Educational Work, the Identification of Best Practices of Educational and Preventive Work, aimed at Preventing Dangerous Behavior among Adolescents and Young People at the Federal Institute for Quality Assessment in Education (Moscow); e-mail: pogrebnaya@fioko.ru

Пржиленский Игорь Владимирович – кандидат социологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Факультета социальных наук и массовых коммуникаций Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (г. Москва); e-mail: yesdreamer@yandex.ru

Przhilensky Igor Vladimirovich – Candidate of Sociology, Associate Professor at the Department of Humanities at the Faculty of Social Sciences and Mass Communications at the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow); e-mail: yesdreamer@yandex.ru

Романова-Самохина Светлана Михайловна – старший преподаватель Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, кандидат педагогических наук, доцент, (г. Орел); e-mail: lana-srm@mail.ru

Romanova-Samokhina Svetlana Mikhailovna – senior lecturer at Orel State University named after I.S. Turgenev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Orel); e-mail: lana-srm@mail.ru

Старичков Владимир Викторович – директор Федерального института оценки качества образования (г. Москва); e-mail: info@fioco.ru

Starichkov Vladimir Viktorovich – Director of the Federal Institute for Quality Assessment in Education (Moscow); e-mail: info@fioco.ru

Теплых Максим Юрьевич – преподаватель кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: teplyxm@bk.ru

Teplykh Maxim Yurievich – lecturer at the Department of Physical Education and Life Safety at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: teplyxm@bk.ru

Чашевая Полина Витальевна – обучающаяся факультета прикладной информатики, Кубанский государственный аграрный университет (г. Краснодар); e-mail: polinachachevaya@gmail.com

Chashchivaya Polina Vitalievna – student, Faculty of Applied Informatics, Kuban State Agrarian University (Krasnodar); e-mail: polinachachevaya@gmail.com

Чернова Любовь Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: lolache@mail.ru

Chernova Lyubov Viktorovna – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian Language and Literature at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: lolache@mail.ru

Шабанова Анастасия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры предбакалаврской подготовки Подготовительного факультета для иностранных учащихся Казанского (Приволжского) государственного университета (г. Казань); e-mail: sha02@mail.ru

Shabanova Anastasia Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Pre-Bachelor's Training of the Preparatory Faculty for Foreign Students of Kazan (Volga Region) State University (Kazan); e-mail: sha02@mail.ru

Эпоева Кнарик Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой технологии и трудового воспитания, ФБГОУ ВО Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир); e-mail: knaraarm@mail.ru

Ероева Кнарик Владимировна – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Technology and Labor Education, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: knaraarm@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
для авторов журнала
«ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

С 22.10.2021 года журнал входит 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.

Уважаемые коллеги!

Редакция журнала принимает к рассмотрению ранее не опубликованные научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы. Периодичность: выходит 4 раза в год. Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=69302).

Электронная версия журнала рассылается в течение **15 рабочих дней** после даты выхода журнала.

п/п	Срок приема статей	Дата выхода журнала
№ 1	до 15 февраля	31 марта
№ 2	до 15 мая	30 июня
№ 3	до 15 августа	30 сентября
№ 4	до 15 ноября	29 декабря

Основные рубрики журнала:

Научные специальности*	Отрасли науки, по которым присуждаются ученые степени*
5.6.1. Отечественная история	Исторические науки
5.7.7. Социальная и политическая философия	Философские науки
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	Педагогические науки
5.8.7. Методология и технология профессионального образования	Педагогические науки

Все выпуски журнала размещаются в открытом доступе на сайте: <https://vestnik.agpu.net/>

Этические принципы редакторов Журнала

Редактор обладает исключительным правом принять рукопись к публикации или отклонить ее. Рукопись может быть отклонена редактором на этапе, предшествующем рецензированию, если для этого имеется веская причина (тематика статьи не соответствует тематике журнала; статья ранее была опубликована в другом издании; в представленных материалах выявлено принципиальное противоречие этическим принципам, которых придерживается Журнал). Редактор принимает статью к публикации в соответствии со своей убежденностью в ее соответствии требованиям журнала.

При наличии конфликта интересов редактора с автором статьи, статья должна быть передана другому редактору.

Все поступающие рукописи, не отклоненные по вышеизложенным причинам на первом этапе рассмотрения, редактор передает на рецензирование, подбирая рецензентов из числа наиболее компетентных специалистов по тематике статьи.

Редакторы должны сохранять в тайне имена рецензентов и не сообщать рецензентам имена авторов.

Редакторы должны гарантировать высокое качество публикуемых в журнале материалов и их содержательную целостность, а также публиковать исправления, пояснения, извинения в тех случаях, когда возникает такая необходимость.

Как опубликовать статью

Статьи принимаются ТОЛЬКО по электронной почте.

1. Для публикации материалов журнала необходимо в адрес редакции журнала vagru@mail.ru направить:

- текст статьи (Приложение 1);
- отчет о проверке на антиплагиат (рекомендуем использовать ресурс antiplagiat.ru расширенная версия (full));
- заявку на опубликование статьи и информацию об авторах (Приложение 2). **В случае соавторства каждый автор заполняет заявку отдельно!**

Внимание! Расчет стоимости публикации и оплата производятся только после приема материалов редколлегией.

Расценки за услуги по публикации статей:

Публикация 1 страницы текста (при подсчете количество страниц округляется в большую сторону до целого числа) составляет 800 рублей.

Правила оформления статьи

Объем до 16 страниц (шрифт Times New Roman Cyr, 14 кегль, через 1,5 интервала). Ширина всех полей – 20 мм. Выравнивание текста – по ширине. Расстановка переносов автоматическая. Файл обязательно предоставляется с расширением *.doc.

- 1) Шифр специальности в соответствии с номенклатурой ВАК.
- 2) УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.naukapro.ru/metod.htm>.
- 3) Заглавие статьи на русском языке.
- 4) Фамилии и инициалы автора(ов) на русском языке.
- 5) Ключевые слова объемом не более 7–10 слов.
- 6) Аннотация на русском языке. Аннотация должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной, компактной (укладываться в объем от 100 до 250 слов).
- 7) Пункты 3–6 на английском языке.

(Обращаем Ваше внимание, что программный перевод не всегда корректно переводит отдельные предложения, в связи с этим редакция журнала настоятельно рекомендует обращаться к специалисту).

- 8) Текст статьи **(не менее 8 страниц без списка литературы)**.
- 9) Рисунки и графики должны иметь четкое изображение. Фотографии и рисунки в формате *.tif или *.jpg должны иметь разрешение не менее **300 dpi**. Диаграммы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность внести в них правки. Если работа содержит примеры на старославянском языке или языках народов, то отправить соответствующие символы.
- 10) **Список литературы на русском языке, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018, и на английском языке, оформленный в соответствии с нижеуказанными правилами (в том числе не менее 2 иностранных источников на иностранном языке).**

Библиографические ссылки на *пристатейный список литературы* должны быть оформлены с указанием в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера и через запятую номеров соответствующих страниц. Например: [1, с. 15].

Пристатейный список литературы должен быть оформлен согласно ГОСТ Р 7.0.100–2018 с указанием обязательных сведений библиографического описания.

Пристатейный список литературы в романском алфавите, озаглавленный как **REFERENCES**, составляется *в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту с аналогичной нумерацией*. References помещается после списка литературы на кириллице.

REFERENCES должен быть оформлен согласно следующим правилам:

1. Авторы (транслитерация), название статьи в транслитерированном варианте [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках], название русскоязычного источника (транслитерация) [перевод названия источника на английский язык – парафраз (для журналов можно не делать)], выходные данные с обозначениями на английском языке.

2. Запрещается использовать знаки «//» и «-» для разделения структурных элементов библиографического описания.

Пример:

1. Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo = Oil Industry*, 2008, no. 11, pp. 54–57. (In Russian).

2. Lindorf L. S., Mamikonians L. G., eds. *Ekspluatatsiia turbogeneratorov s neposredstvennym okhlazhdeniem* [Operation of turbine generators with direct cooling]. Moscow, Energiia Publ., 1972. 352 p.

Правила транслитерации

Для транслитерации с кириллического алфавита в романский необходимо использовать автоматические системы транслитерации и переводчика. Рекомендуется пользоваться системой на сайте <http://translit-online.ru/>.

11) Сведения об авторах заполняются на русском и английском языке в соответствии с Приложением 2.

Шифр специальности: 5.7.7.

УДК 343.9.01

АНАТОЛИЙ КОНИ О ПРАВОВЫХ ОСНОВАНИЯХ НЕОБХОДИМОЙ ОБОРОНЫ

И.И. Иванов¹, П.П. Петров²

¹ Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Российская Федерация

² Армавирский лингвистический социальный институт,
г. Армавир, Российская Федерация

Аннотация. Дипломная работа студента юридического факультета Московского университета А.Ф. Кони «О праве необходимой обороны» была написана в 1865 г. Исследование А.Ф. Кони считается одним из первых историко-правовых и догматических изложений учения о праве необходимой обороны в русской юриспруденции. В нем он остановился на проблемах теории права необходимой обороны; дал критический анализ имеющихся трудов по этому вопросу; проанализировал различные аспекты действующего законодательства по проблеме необходимой обороны. До сих пор данная работа представляет научный интерес в изучении такого важного понятия уголовного права, как институт необходимой обороны. В статье раскрываются некоторые взгляды выдающегося юриста на общие правовые основания необходимой обороны.

Ключевые слова: право человека на необходимую оборону, условия права необходимой обороны, границы необходимой обороны, превышение ее пределов.

ANATOLY KONI ON THE LEGAL FOUNDATIONS OF NECESSARY DEFENCE

Ivan I. Ivanov¹, Petr P. Petrov²

¹ Armavir State Pedagogical University, Armavir, The Russian Federation

² Armavir Lingvistic Social Institute, Armavir, The Russian Federation

Abstract. The earliest work of A.F. Koni "On the right of self-defense" was written for a candidate degree at the Faculty of Moscow University in 1865, A.F. Koni's research is one of the first historical and legal expositions of the doctrine on the right of self-defense in Russian law. In it he focused on the problems of self-defense theory of law; gave a critical analysis of previous works on the subject; analyzed the various aspects of the current legislation on the issue

of self-defence. Therefore, the work of graduate student A.F. Kony is still an interesting scientific study that represents such important concepts of criminal law as an institution of self-defense. The paper describes some of the views of the outstanding jurist to the general legal basis of self-defense.

Keywords: human right to self-defence, self-defense right conditions, the boundaries of self-defence, exceed the limit on self-defence.

ТЕКСТ СТАТЬИ

Текст [1, с. 16], Текст [2, с. 16], Текст [3, с. 16].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тенишев, В. В. Правосудие в русском крестьянском быту / В. В. Тенишев. – Брянск : Тип. Л.И. Итина и Ко, 1907. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Карцев, Е. Наше сельское правосудие / Е. Карцев. – Текст : непосредственный // Вестник Европы. – 1882. – № 2. – С. 755–774.
3. Фрэнк, С. Народная юстиция, община и культура русского крестьянства. 1870–1900 / С. Фрэнк. – URL: http://www.ec-dejavu.net/m/Mob_murder.html (дата обращения: 15.01.2024). – Текст : электронный.
4. Benson B. L. Customary Law / B. L. Benson // Encyclopedia of Law and Economics. – 2014. – June 21. – P. 1–10.

REFERENCES

1. Tennishev V. V. *Pravosudie v russkom krest'yanskom bytu* [Justice in Russian Peasants' Lives]. Bryansk, L.I. Itin i Ko Publ., 1907. 192 p. (In Russian).
2. Kartsev E. Our peasants' justice. *Vestnik Evropy* = *European Bulletin*, 1882, no. 2, pp. 755–774. (In Russian).
3. Frenk S. *Narodnaya yustitsiya, obshchina i kul'tura russkogo krest'yanstva. 1870–1900* [People's justice, community and culture of Russian peasants. 1870–1900]. URL: http://www.ec-dejavu.net/m/Mob_murder.html. (In Russian).
4. Benson B. L. Customary Law. *Encyclopedia of Law and Economics*, 2014, June 21, pp. 1–10.

ЗАЯВКА НА ОПУБЛИКОВАНИЕ СТАТЬИ

Я, _____

Иванов Иван Иванович – начальник управления научно-исследовательской деятельностью Армавирского государственного педагогического университета, кандидат юридических наук, доцент, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: ivanov@inbox.ru, тел.: 8-900-123-45-67,

Ivanov Ivan Ivanovich – scientific research department director, Armavir State Pedagogical University, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Armavir, Russian Federation; e-mail: ivanov@inbox.ru, tel.: 8-900-123-45-67,

сообщаю, что представленная статья не публиковалась ранее в других изданиях в ее нынешней или близкой по содержанию форме и не находится на рассмотрении в редакциях других изданий. Все возможные конфликты интересов, связанные с авторскими правами и опубликованием рассматриваемых статей, урегулированы.

Публикация статьи не нарушает ни одно из существующих авторских прав и гарантирует издателю возмещение убытков в случае выявления подобных нарушений. Для распространения материалов издателю передается исключительное право собственности на рукопись, если не предусмотрено иное.

Предоставляю издателю неисключительное право на:

- редактирование статьи, не изменяющее ее принципиальных положений;
- использование произведения через продажу журнала и распространение его по подписке;
- размещение полнотекстовой версии произведения в открытом доступе на сайте журнала, Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), в иных базах данных научной информации, электронно-библиотечных системах, научных информационных ресурсах в сети Интернет;
- использование на безвозмездной основе метаданных (название, имя автора (правообладателя), аннотация, библиографические материалы и пр.) с целью их включения в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и доведения до всеобщего сведения, обработки и систематизации в других базах цитирования.

Предоставляю Издательству свои персональные данные без ограничения по сроку (фамилия, имя, отчество; сведения об образовании; сведения о месте работы и занимаемой должности) для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения в аналитические и статистические отчетности, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п. Издатель имеет право передать указанные данные для обработки и хранения третьим лицам.

Настоящим гарантирую Издательству, что я являюсь автором произведения и что на момент направления настоящей статьи в Издательство все интеллектуальные права на произведение принадлежат мне, не находятся в залоге, не состоят под арестом и не обременены правами третьих лиц каким-либо иным образом.

Настоящим даю свое согласие на внесение в Произведение, по усмотрению Издательства, изменений, сокращений, дополнений, на снабжение Произведения при его использовании иллюстрациями, предисловием, послесловием, комментариями или какими бы то ни было пояснениями, при условии, что такие изменения, сокращения, дополнения, иллюстрации, предисловия, послесловия, пояснения и / или комментарии не извращают и не искажают смысл Произведения или какой-либо его части.

Я гарантирую, что в представленной мною статье «_____» (название статьи) отсутствуют нарушения публикационной этики журнала.

Оплату публикационного взноса гарантирую. С условиями публикации согласен(а).

Автор: _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

« » _____ 20__ г.

Научное издание

ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 2 2026

Журнал входит в перечень ВАК

Редакционно-издательский отдел
Начальник отдела: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: Е.С. Фольк
Печать и послепечатная обработка: И.С. Носов

Дата выхода в свет: 30.06.2026. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 27,21. Уч.-изд. л. 14,91. Тираж 300 экз.
Заказ № 9/26. *Цена свободная.*

Отпечатано в Редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Адрес: 352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35
☎ 8(86137)32739, e-mail: rio@agpu.net, сайт: rits.agpu.net

Издатель: ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
Адрес издателя:
352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35
☎ 8(86137)32739, e-mail: rio@agpu.net, сайт: rits.agpu.net

Адрес редакции: 352901, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159, ауд. 4