

№ 3 2026

ВЕСТНИК

АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 3

2026

ВХОДИТ ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ
НАУЧНЫХ ИЗДАНИЙ — «БЕЛЫЙ СПИСОК»

ISSN 2618-8775

ВЕСТНИК АГПУ



ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



16+

ISSN 2618-8775

ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 3

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

№ 3

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**

№ 3

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, проректор по стратегическому развитию 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

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.

№ 3

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 НЧОУ ВПО «Институт маркетинга и социально-информационных технологий»

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 кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», второй факультет Краснодарское высшее военное училище летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова

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»

Шматко 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 Сергеевич, 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

Василиненко Юлия Викторовна, технический редактор редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдурзакова А.С., Кушалиева Ш.А.

Междисциплинарный исследовательский интенсив
в природной среде как инструмент интеграции естественнонаучных
знаний обучающихся..... 11

Бендик О.А.

Регионализация математической подготовки студентов
специальности «туризм и гостеприимство» в системе СПО
приграничного субъекта российской федерации..... 22

Бендик О.А.

Технология формирования статистической грамотности
будущих логистов в системе среднего профессионального
образования (на примере работы с данными о грузопотоке через
мост Благовещенск – Хэйхэ)..... 30

Бендик О.А.

Университетский технопарк как региональный центр внедрения
технологий виртуальной реальности в систему среднего
профессионального образования (на примере Благовещенского
государственного педагогического университета)..... 37

Бобков И.Г., Карапетьян С.Р., Гергоков С.А., Назаров М.Е.

Теоретико-методические основы повышения квалификации
специалистов медицинской службы в применении адаптивной
физической культуры..... 46

Брехова А.В., Дахин Д.В.

Проектирование программы повышения квалификации на основе
модульного подхода (на примере программы «Организация
профориентационной работы в образовательной организации:
от школы к колледжу»)..... 56

Гарбузов А.И., Лукаш С.Н.

Средовой подход к воспитанию социальной ответственности
студента педагогического вуза: концепция «педагогически
заряженной среды» и опыт её реализации на факультете
технологии и физической культуры АГПУ 65

Горобец Л.Н., Сокольницкая Т.Н.

Педагог. Ученый. Просветитель: вклад профессора Т.К. Донской
в современную педагогическую науку..... 75

Дерягина К.М.

Теоретико-методологические основы гражданско-патриотического
воспитания подростков в образовательной организации..... 85

Еныгин Д.В.

О роли ценностно-смысловой сферы личности преподавателя
иностранных языков..... 94

Коваленко В.И., Губаренко И.В., Коваленко О.В., Соколова О.А.

Методологические основания и принципы подготовки специалистов
сферы культуры к педагогической деятельности в системе
дополнительного образования детей..... 102

Корнеева Е.А., Тамарская Н.В.

Формирование навыков целеполагания и планирования у студентов
как основа успешной профессиональной деятельности на фрилансе.. 112

Лукаш С.Н., Рубилкина Р.А.

Преемственность российской педагогической традиции в развитии
творческих способностей дошкольников через
конструктивно-модельную деятельность..... 121

Майский Т.Г., Киреева О.А.

Подходы к формированию ценностных ориентаций студентов вузов
культуры в процессе их профессиональной подготовки..... 131

Майский Т.Г., Киреева О.А.

Специфика профессионально-ценностной ориентации студентов,
обучающихся в вузах культуры (на примере БГИИК): результаты
эмпирического исследования..... 140

Муханова И.В., Горбунова Н.В.

Технология педагогических проб в условиях школьной
педагогической мастерской: механизм проживания
профессиональных ролей обучающимися..... 150

Мушков О.А.

Влияние командной работы на творческое развитие и рефлексию
студентов-журналистов: методика цифровых образовательных
медиа..... 165

Осипцов А.В., Попов М.Н., Ускова А.Л.

Моделирование индивидуальных образовательных траекторий
старшеклассников на основе выявленных учебных дефицитов
в системе подготовки к гиа (ОГЭ / ЕГЭ) образовательных
организаций Запорожской области в условиях интеграции
в образовательное пространство РФ:
проектно-технологический аспект..... 175

Рахматуллин Р.М., Шагеева Ф.Т.

Педагогические условия формирования прогностической
компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности
в технологическом университете..... 188

Седой А.А.

Понятие «образовательная безопасность» в современных
исследованиях..... 196

Тупичкина Е.А., Колесникова К.А.

Визуальные средства в образовательном процессе педагогического университета: эмпирический анализ студенческих оценок и предпочтений.....	204
--	-----

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аганов А.А., Елдинов О.А.

Экономическая деятельность Таганрогской группы общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев.....	212
---	-----

Матвеев В.А.

Создание колонизационного фонда в Сальских степях Донской области для приема беженцев с Северо-Восточного Кавказа после окончания гражданской войны в России.....	224
---	-----

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Куприянова В.В., Похилько А.Д.

Новые формы коллективизма в современном индивидуализирующемся российском обществе.....	234
--	-----

Пелевин С.И., Осипов Э.А.

Человек «клипового сознания»: социально-философский анализ последствий потребления медиа.....	241
---	-----

А.Д. Похилько, В.А. Петьков, Т.В. Чиркова, Х.А. Хубиев

Социально-философская интерпретация понятия образовательного пространства.....	251
--	-----

Пржиленский И.В.

Понятие большого вызова в контексте стратегических проектов Российской империи	259
--	-----

Силютин А.В., Бакланова О.А., Медведев В.И.

Особенности форм взаимосвязи традиции и инновации в духовной сфере жизни общества.....	267
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	275
----------------------------------	------------

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО для авторов журнала

«Вестник Армавирского государственного педагогического университета»	285
--	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

Abdurzakova A.S., Kushaliyeva Sh.A. Interdisciplinary research intensive in the natural environment as a tool for integrating students' natural science knowledge.....	11
Bendik O.A. Regionalization of mathematical training of students majoring in "tour- ism and hospitality" in the vocational education system of a border re- gion of the Russian Federation	22
Bendik O.A. Technology of developing statistical literacy of future logistics specialists in the system of secondary vocational education (based on the example of working with data on cargo flow through the Blagoveshchensk–Heihe bridge).....	30
Bendik O.A. University technopark as a regional center for implementing virtual reality technologies into secondary vocational education system (case study of Blagoveshchensk State Pedagogical University).....	37
Bobkov I.G., Karapetyan S.R., Gergokov S.A., Nazarov M.E. Theoretical and methodological basis for developing the qualification of medical service specialists in the application of adaptive physical culture.....	46
Brekhova A.V., Dakhin D.V. Designing a professional development program based on a modular approach: a case study of the program "Organizing career guidance in educational institutions: from school to college".....	56
Garbuzov A.I., Lukash S.N. Environmental approach to fostering social responsibility in pedagogical university students: the concept of a "pedagogically charged environment" and its implementation at the Faculty of Technology and Physical Culture of AGPU.....	65
Gorobets L.N., Sokolnitskaya T.N. Teacher. Scientist. Enlightener: professor T.K. Donskaya's contribution to modern pedagogical science.....	75
K. M. Deryagina Theoretical and methodological foundations of civic and patriotic education of adolescents in an educational organization	85
Enygin D.V. The role of the value-meaning sphere in the personality of a foreign language teacher	94

Kovalenko V.I., Gubarenko I.V., Kovalenko O.V., Sokolova O.A. Methodological foundations and principles of preparing cultural sector specialists for pedagogical activity within the system of supplementary education for children	102
Korneeva E.A., Tamarskaya N.V. Developing goal-setting and planning skills in students as a foundation for successful freelance professional activity	112
S.N. Lukash, R.A. Rubilkina Continuity of the russian pedagogical tradition in the development of creative abilities of preschool children through constructive and modeling activities	121
Maysky T.G., Kireeva O.A. Approaches to the formation of value orientations of students at cultural universities in the process of their professional training	131
Maysky T.G., Kireeva O.A. The specifics of the professional and value orientation of students studying at cultural universities (using the example of the BGIK): the results of an empirical study	140
Muskhanova I.V., Gorbunova N.V. Pedagogical trial technology in a school pedagogical workshop: a mechanism for students' experience of professional roles	150
Mushkov O.A. Teamwork as a factor in the creative development and reflection of journalism students: a methodology of digital educational media	165
Osipov A.V., Popov M.N., Uskova A.L. Modeling of individual educational trajectories of high school students based on identified learning deficits in the system of preparation for State Final Certification (OGE/EGE) of educational institutions of the Zaporozhye Region in the context of integration into the educational space of the Russian Federation's: design and technological aspect	175
Rakhmatullin R.M., Shageeva F.T. Pedagogical conditions for forming the forecasting competence of future fire safety specialists at a technological university	188
Sedoy A.A. The concept of «educational security» in modern research	196
Tupichkina E.A., Kolesnikova K.A. Visual tools in the educational process of a pedagogical university: an empirical analysis of student assessments and preferences	204

HISTORICAL SCIENCES

Aganov A.A., Eldinov O.A. Economic activities of the Taganrog Group of the Society of Former political prisoners and exile settlers	212
---	-----

Matveev V.A.

The establishment of a Colonization Fund in the Salsk Steppes of the Don Region for the reception of refugees from the Northeastern Caucasus after the end of the civil war in Russia	224
---	-----

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Kupriyanova V.V., Pokhilko A.D.

New forms of collectivism in contemporary individualizing russian society	234
---	-----

Pelevin S.I., Osipov E.A.

"Clip Consciousness" man: a Socio-Philosophical analysis of the consequences of media consumption	241
---	-----

Pokhilko A.D., Petkov V.A., Chirkova T.V., Khubiev Kh.A.

A socio-philosophical interpretation of the concept of educational space.....	251
---	-----

Przhilenskiy I.V.

Historical and philosophical views on the state design of the Russian empire in the context of defining a big challenge	259
---	-----

Silyutina A.V., Baklanova O.A., Medvedev V.I.

Features of the forms of interconnection between tradition and innovation in the spiritual sphere of social life	267
--	-----

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	275
--	------------

NEWSLETTER TO THE AUTHORS OF "THE BULLETIN OF ARMAVIR STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY"	285
--	------------

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 372.8

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕНСИВ В ПРИРОДНОЙ СРЕДЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

А.С. Абдурзакова, Ш.А. Кушалиева¹

INTERDISCIPLINARY RESEARCH INTENSIVE IN THE NATURAL ENVIRONMENT AS A TOOL FOR INTEGRATING STUDENTS' NATURAL SCIENCE KNOWLEDGE

Aminat S. Abdurzakova, Shapaat A. Kushaliyeva

Аннотация. В статье рассматривается проблема фрагментарности естественно-научных знаний обучающихся и предлагается способ ее преодоления через организацию междисциплинарного исследовательского интенсива в природной среде. На основе анализа программы летней полевой практики, реализуемой Чеченским государственным педагогическим университетом при поддержке Министерства образования и науки Чеченской Республики, обосновывается эффективность исследовательского метода как сквозной модели формирования целостной научной картины мира. Показано, что систематическая организация полевых исследований по единому циклу научного познания позволяет синтезировать знания из биологии, химии, физики, географии и экологии, формируя у обучающихся способность видеть один природный объект как предмет нескольких наук одновременно. Представлены результаты апробации программы, подтверждающие рост уровня естественнонаучной грамотности участников. Особое внимание уделяется методическому инструментарию, обеспечивающему деятельностный характер освоения исследовательских компетенций.

Abstract. The article discusses the problem of fragmentation of students' natural science knowledge and proposes a way to overcome it through the organization of an interdisciplinary research intensive in the natural environment. Based on the analysis of the summer field practice program implemented by the Chechen State Pedagogical University with the support of the Ministry of Education and Science of the Chechen Republic, the effectiveness of the research method as a cross-cutting model for the formation of a holistic scientific picture of the world is substantiated. It is shown that the systematic organization of field research in a single cycle of scientific cognition makes it possible to synthesize knowledge from biology, chemistry, physics, geography and ecology, forming in students the ability to see one natural object as the subject of several sciences at the same time. The results of the approbation of the program are presented, confirming

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, в целях проведения прикладного научного исследования «Сетевая научно-образовательная лаборатория как средство формирования естественнонаучной грамотности обучающихся в школах с низкими образовательными результатами» № 126040119540-9.

the increase in the level of natural science literacy of the participants. Particular attention is paid to methodological tools that ensure the activity nature of the development of research competencies.

Ключевые слова: междисциплинарность, исследовательский интенсив, естественнонаучная грамотность, полевая практика, интеграция знаний, исследовательский метод, сетевое взаимодействие, естественнонаучное образование.

Keywords: interdisciplinarity, research intensive, natural science literacy, field practice, knowledge integration, research method, network interaction, natural science education.

Введение. Современное естественнонаучное образование сталкивается с фундаментальным противоречием: школьные предметы изучаются изолированно друг от друга, тогда как природные явления в реальности представляют собой неразрывное единство. Ученик получает разрозненные сведения о мире, которые не складываются в целостную картину. Это противоречие особенно остро проявляется в школах с низкими образовательными результатами, где дефицит ресурсов и методической поддержки усугубляет фрагментацию знаний [8, с. 63; 10, с. 85; 1, с. 45].

Проблема интеграции естественнонаучных знаний не нова, однако предложенные ранее подходы к ее решению страдают существенными недостатками [11, с. 164; 7, с. 22; 12, с. 68]. Кабинетные межпредметные уроки, как правило, остаются формальными, поскольку не дают ученику непосредственного опыта наблюдения того, как биологические, химические и физические процессы протекают совместно в одном природном объекте. Экскурсии носят ознакомительный характер и не предполагают систематической исследовательской работы [6, с. 120; 13, с. 209]. Лабораторные работы ограничены стенами школы и используют искусственные объекты, далекие от реальных природных систем [9, с. 288].

В связи с этим возникает необходимость в разработке такой формы организации образовательной деятельности, которая позволила бы обучающимся увидеть природный объект одновременно через призму нескольких естественных наук, освоить методы полевого исследования и получить опыт самостоятельной работы и обработки научных данных. Наиболее перспективной представляется модель междисциплинарного исследовательского интенсива в природной среде, где каждый день работы строится вокруг одного исследовательского вопроса, требующего для своего решения знаний из разных научных областей [4, с. 15; 5, с. 87].

Цель настоящей работы – обосновать эффективность междисциплинарного исследовательского интенсива в природной среде как инструмента интеграции естественнонаучных знаний обучающихся и представить конкретный методический инструментарий его реализации.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы интеграции естественнонаучных знаний.

2. Разработать и апробировать программу междисциплинарной полевой практики.

3. Оценить влияние практики на уровень естественнонаучной грамотности участников.

Материал и методы. Исследование проводилось в период с мая по июль 2026 года на базе Чеченского государственного педагогического университета при поддержке Министерства образования и науки Чеченской Республики в рамках выполнения государственного задания по проведению прикладных научных исследований по теме «Сетевая научно-образовательная лаборатория как средство формирования естественнонаучной грамотности обучающихся в школах с низкими образовательными результатами».

В качестве эмпирической базы выступила «Летняя полевая практика школьников», проведенная в природных зонах Веденского района Чеченской Республики. Программа практики была построена как единый междисциплинарный исследовательский проект по теме «Комплексная оценка экологического состояния природных территорий Веденского района и разработка рекомендаций по их сохранению».

В процессе апробации полевого исследовательского модуля была сформирована экспериментальная когорта, включающая 72 респондента из параллелей 7–8 классов. Географический охват проекта распространялся на шесть сельских образовательных учреждений, входящих в сетевое партнерство (населенные пункты Махкеты, Дарго, Агишбатой, Верхатой и Сельментаузен). Возрастной диапазон варьировался в границах 12–15 лет, при этом старту практикума предшествовала процедура получения информированных согласий как от самих несовершеннолетних участников, так и от их родителей или официальных опекунов.

Методологическим каркасом образовательного интенсива выступил замкнутый цикл научного поиска, включающий следующие этапы: проблематизация → гипотетико-дедуктивное построение → проектирование измерительного инструментария → аккумуляция эмпирических данных → статистическая верификация полученных массивов → содержательная интерпретация с выходом на новые гипотезы [6, с. 122; 8, с. 64]. Данный алгоритм воспроизводился на каждом академическом занятии, что обеспечивало транситуативный перенос сформированных компетенций и закрепление навыков системной организации исследования. Временной бюджет интенсива составил 6 дней при ежедневной академической нагрузке в 4 часа.

Содержательная структура программы членилась на три междисциплинарных блока, соответствующих биологическому, химическому и физическому профилям, при этом на каждый модуль отводилось по два дня. Сквозной дидактический принцип строился вокруг триады «стержневая дисциплина – изучаемый природный объект – инструментарий смежных научных областей», что позволяло минимизировать дисциплинарные барьеры и расширять операциональный арсенал школьников [7, с. 23; 3, с. 110].

Биологический блок, открывавший интенсив, был ориентирован на освоение методов полевой экологии: участники отрабатывали технику

маршрутных трансект, осуществляли сбор и паспортизацию гербарных образцов, а также идентифицировали биологические объекты с использованием цифровых определителей и мобильных приложений для распознавания таксонов [5, с. 88; 9, с. 289]. Второй день данного модуля был посвящен экосистемному мониторингу. Юные исследователи производили замеры уровня фотосинтетически активной радиации, температурных градиентов и относительной влажности в различных биотопах, после чего осуществляли корреляционный анализ между микроклиматическими показателями и индексами видового разнообразия [13, с. 210].

Химический сегмент стартовал с гидрохимической диагностики: отбор проб воды, измерение водородного показателя (pH), определение общей жесткости и мутности, а также проведение качественных реакций на идентификацию катионного и анионного состава. Финальный день этого этапа был посвящен исследованию буферных свойств почвенных образцов и природных субстратов, причем осуществлялось компаративное сопоставление результатов, полученных с применением фабричных кислотно-основных индикаторов и фитоэкстрактов, синтезированных участниками самостоятельно из местного растительного сырья.

Физическое направление акцентировалось на инструментальном измерении абиотических параметров окружающей среды: с помощью портативных датчиков и анемометров школьники фиксировали скорость воздушных масс, кинематические характеристики водных потоков и амплитудно-частотные параметры колебательных процессов. Завершающий день практикума интегрировал экспериментальную работу с тепловыми явлениями и преобразованием солнечной энергии в электрическую. Кульминационным этапом выступил кросс-модульный синтез – обобщение всех эмпирических выкладок, качественных наблюдений в единый комплексный исследовательский проект, презентованный по окончании интенсива.

Для оценки эффективности программы использовался комплекс диагностических методик. До начала практики и после ее завершения проводилось тестирование уровня естественнонаучной грамотности на основе заданий, адаптированных из инструментария PISA [10, с. 88]. Дополнительно осуществлялось педагогическое наблюдение за сформированностью исследовательских умений по следующим критериям: способность формулировать гипотезу, планировать измерение, работать с количественными данными, интерпретировать результаты и формулировать научный вывод [12, с. 69]. Фиксация результатов велась в дневниках наблюдений, которые участники вели в течение всей практики.

Обработка данных проводилась методами математической статистики: расчет средних значений, стандартного отклонения, сравнение результатов до и после практики с использованием t-критерия Стьюдента для связанных выборок. Качественный анализ включал контент-анализ дневников наблюдений и итоговых исследовательских проектов.

Результаты и обсуждение. Апробация программы междисциплинарного исследовательского интенсифика в природной среде позволила получить как количественные, так и качественные данные об эффективности предложенного подхода.

Динамика предметных и метапредметных результатов. Статистический анализ пред- и пост-тестовых измерений уровня сформированности естественнонаучной грамотности зафиксировал достоверный прирост усредненного балла: с 54,3 до 72,7 (t -критерий Стьюдента = 8,42, при уровне значимости $p < 0,01$). Наибольший прирост продемонстрировали задания междисциплинарного формата, требующие синтеза разнородных естественнонаучных сведений для объяснения комплексных природных феноменов [1, с. 78; 11, с. 165]. Иллюстративным примером служит умение аргументировать зависимость между величиной pH почвенного субстрата и показателями флористического богатства: если на входном срезе лишь 23 % испытуемых справлялись с подобным обоснованием, то на выходном этапе доля успешных ответов достигла 78 %. Аналогичная картина зафиксирована и по блоку полевых измерений – удельный вес школьников, безошибочно интерпретирующих результаты натурных замеров, вырос с 31 % до 69 %.

Оценка исследовательского инструментария. Отслеживание прогресса в освоении собственно экспериментальных компетенций также подтвердило значимую позитивную динамику. Так, способность к самостоятельному формированию проверяемой гипотезы к итоговому этапу продемонстрировали 74 % участников против стартовых 28 %. Навык конструирования измерительного протокола с выделением релевантных переменных оказался сформирован у 81 % (изначально – лишь у 34 %). Наиболее существенный скачок произошел в плоскости количественного анализа эмпирических массивов и построения графических моделей: итоговый показатель достиг 76 % при исходных 19 % [6, с. 124; 8, с. 65]. Примечательно, что данная динамика носила нелинейный характер – критический прирост пришелся на временной интервал между третьей и четвертой сессиями, когда испытуемые впервые воспроизвели полный исследовательский алгоритм (от генерирования предположения до получения количественного вывода) без оперативного вмешательства тьютора.

Качественные характеристики итоговых продуктов. Экспертный анализ завершающих проектных работ (разработанных участниками «Паспортов природных территорий») свидетельствует, что к финишу практикума школьники овладели механизмом междисциплинарной трансляции. В отличие от стандартных ученических отчетов, где параметры из разных научных областей презентуются обособленно, в представленных кейсах они были интегрированы в общую сеть каузальных взаимосвязей [7, с. 24; 12, с. 69]. Показательный случай: одна из команд объяснила обедненность видового разнообразия на определенном локальном участке именно сочетанием выявленной повышенной кислотности грунта и пониженной инсоляцией, что в совокупности создавало стрессовый режим для вегетации большинства травянистых таксонов.

Эволюция дисциплинарного восприятия. Отдельного анализа заслуживает трансформация представлений школьников о природном объекте как о потенциальном фокусе приложения множества исследовательских подходов. На этапе входа абсолютное большинство (82 %) испытывало затруднения при перечислении более одного-двух способов изучения воды или почвы, ограничиваясь при этом почти исключительно химическими методиками. По завершении практикума 79 % респондентов свободно называли как минимум три различные стратегии анализа – физическую, химическую и биологическую – и могли аргументированно описать, какой именно информационный слой раскрывается при использовании каждой из них [3, с. 111; 13, с. 210].

Роль междисциплинарных переходов в конструировании знаний. Сознательно встроенные в программу каждого дня межпредметные «мостики» сыграли ключевую роль в преодолении дисциплинарной разобщенности. На биологических занятиях фиксация абиотических факторов не ограничивалась регистрацией, а служила основой для перехода от пассивного перечисления видов к осмыслению причин их приуроченности к конкретным микробиотопам. Химические исследования водных и почвенных образцов одновременно рассматривались сквозь призму биологических (среда обитания гидробионтов и почвенной биоты) и географических (ландшафтные составляющие) ракурсов. Физический же блок сопровождался не только инструментальными замерами ветрового режима и гидродинамики, но и дискуссиями о роли этих факторов в распространении диаспор и поведенческих стратегиях животных; а изучение солнечной радиации неизменно увязывалось с ее фундаментальной функцией первичного источника энергии для всех трофических цепей [4, с. 16; 5, с. 90].

Аффективная составляющая: динамика познавательного интереса. Анонимный опрос, проведенный непосредственно по завершении интенсива, зафиксировал устойчивый рост мотивации к естественнонаучному блоку: 87 % анкетированных констатировали усиление интереса к биологии, химии и физике, причем 64 % связали это с возможностью увидеть данные дисциплины в их «живом», полевом измерении [2, с. 60; 9, с. 290]. Кроме того, 42 % выразили желание продолжать исследовательскую активность в рамках внеурочных форм или углубленных проектных разработок.

Условия успешной реализации и возникавшие барьеры. Эффективность внедрения предложенной модели находилась в прямой пропорции от строгого соблюдения исходных методических установок. Центральная из них – исследовательский цикл как универсальный алгоритм – требовала от педагогов принципиального переформатирования профессиональной позиции: отказа от роли транслятора готового знания в пользу фасилитации, направляющей самостоятельный поиск учащегося [6, с. 125; 8, с. 64]. Основные сложности концентрировались на стартовом двухдневном отрезке, в период адаптации школьников к необходимости самостоятельного конструирования гипотез и проектирования измерительных процедур (в отличие от традиционной школьной практики с заранее заданной инструкцией).

Однако уже к третьему-четвертому дню значительная часть когорты уверенно осваивала логику полного цикла и переходила на режим работы с минимальным внешним сопровождением.

Формирование методологической рефлексии. Последовательно практикуемый на всех занятиях принцип многократных повторных замеров сформировал у обучающихся важное эпистемологическое убеждение: единичное измерение не может считаться достаточным основанием для экстраполяции [13, с. 211]. Данный эффект проявился не только в росте количественных показателей, но и в качественном изменении отношения к собственным данным – к пятому дню школьники уже по собственной инициативе инициировали обсуждение необходимости дополнительных проб при обнаружении атипичных значений.

Цифровая инфраструктура и ее дидактический потенциал. Применяемый на всех этапах цифровой инструментарий (GPS-трекинг для пространственной привязки точек отбора, мультипараметрические датчики, приложения-люксметры, электронные таблицы для обработки числовых массивов) одновременно обеспечивал высокую точность регистрации и прозрачность вычислительных операций. Это позволяло перенести акцент с рутинных расчетов на содержательную интерпретацию и одновременно формировало у участников адекватное представление о цифровых средствах как о рутинном элементе современной научной аппаратуры [5, с. 90; 10, с. 90].

Воспроизводимость модели и нивелирование ресурсных различий. Сравнительный межшкольный анализ итоговых результатов не выявил статистически значимых расхождений, что позволяет говорить о воспроизводимости предложенной методики независимо от исходного уровня материально-технического оснащения конкретного учреждения [1, с. 80; 2, с. 61]. Данный вывод приобретает особую значимость для школ с пониженными образовательными результатами, где отсутствие развернутой лабораторной инфраструктуры часто выступает сдерживающим фактором для проведения полноформатных практикумов. Предлагаемая программа построена на общедоступном оборудовании и мобильных цифровых приложениях, что делает ее адаптируемой к самым разным условиям.

Заключительные положения и выводы. Проведенное исследование подтверждает, что междисциплинарный полевой интенсив является действенным средством интеграции естественнонаучных компетенций школьников. Методологическая доминанта программы – исследовательский подход, реализуемый через полный цикл познавательной деятельности, – обеспечивает деятельностное присвоение способов получения нового знания и формирует понимание того, что природный объект может и должен подвергаться полидисциплинарному анализу [6, с. 126; 8, с. 65; 11, с. 166].

Основные выводы могут быть структурированы следующим образом:

1. Систематическое выстраивание полевой работы по схеме «проблемный вопрос – гипотеза – проектный план – измерение – статистическая

обработка – интерпретация» позволяет преодолеть фрагментированность знаний, поскольку каждый из перечисленных этапов требует мобилизации сведений из разных предметных областей в контексте единой исследовательской задачи [1, с. 82; 7, с. 25; 12, с. 70].

2. Критически значимым условием выступает практико-ориентированная реализация междисциплинарных связей между биологией, химией, физикой и географией – не на уровне деклараций, а через непосредственные действия. Иными словами, участник не просто информируется о существовании различных дисциплинарных ракурсов, а самостоятельно оперирует физическими измерительными приборами для фиксации абиотических параметров, в которых функционирует живой организм, либо применяет химические аналитические техники для оценки пригодности среды обитания [4, с. 17; 9, с. 290; 13, с. 211].

3. Сетевая организация образовательного процесса открывает перспективы тиражирования описываемой модели в разнообразных школах – вне зависимости от уровня их оснащённости, поскольку модель позволяет компенсировать исходные ресурсные различия и гарантирует всем участникам равный доступ к полноценному естественнонаучному практикуму [2, с. 62; 5, с. 91; 10, с. 92].

Прикладная значимость и адаптационный потенциал. В ходе исследования была не только разработана, но и эмпирически апробирована конкретная программа междисциплинарного полевого интенсива, обладающая высокой степенью адаптивности и допускающая перенос в иные региональные условия с учетом их локальных ландшафтно-климатических особенностей. Базовые методологические решения – исследовательский цикл как системообразующая конструкция, обязательное междисциплинарное наполнение каждой учебной сессии, активное внедрение цифровых средств и акцент на автономной работе с эмпирическими данными – составляют универсальный каркас, сохраняющий работоспособность на любой природной площадке [3, с. 111; 6, с. 127; 8, с. 65].

Направления дальнейших исследований. Определяя вектор перспективных изысканий, можно выделить несколько приоритетных траекторий. Первая – адаптация сложившегося содержания для младших возрастных когорт, включая учащихся начальной и основной школы. Вторая – проектирование дистанционного подготовительного этапа, позволяющего повысить эффективность выездных форм работы без потери качества. Третья – разработка специализированной цифровой среды для коллективного анализа и обмена данными между организациями сетевого консорциума. Четвертая – организация лонгитюдного мониторинга образовательных траекторий участников с целью оценки устойчивости эффекта вовлеченности в исследовательскую деятельность и его влияния на последующий выбор профиля обучения и профессиональное самоопределение [2, с. 62; 10, с. 93; 12, с. 70].

Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ для школ с низкими образовательными результатами, программ дополнительного образования естественнонаучной направленности, а также в системе повышения квалификации учителей биологии, химии, физики и географии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексашина, И. Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: учебно-методическое пособие / И. Ю. Алексашина, О. А. Абдулаева, Ю. П. Киселев. – СПб.: КАРО, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Беликова, Р. М., Новолодская, Е. Г. Развитие естественнонаучной грамотности обучающихся средствами дополнительного образования / Р. М. Беликова, Е. Г. Новолодская. – Текст: непосредственный // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 1 (5). – С. 57–63.
3. Бугаева, А. П. Формирование естественнонаучной грамотности младших школьников посредством региональных исследовательских работ / А. П. Бугаева, О. Г. Кротова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 5 (90). – С. 109–112. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-109-112.
4. Водопьян, Г. М. Межшкольная естественнонаучная лаборатория – эксплораториум / Г. М. Водопьян. – Текст : непосредственный // Инновации. – 2014. – № 10. – С. 13–18.
5. Дементьев, М. С. Рекомендации по организации исследовательской работы школьников экологического направления / М. С. Дементьев. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2023. – № 3 (43). – С. 85–93.
6. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие – 2-е изд., стер. / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М.: Академия, 2005. – 206 с. Текст : непосредственный.
7. Заграничная, Н. А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 20–26.
8. Леонтович, А. В. Учебная исследовательская задача как дидактическое средство построения деятельностной образовательной среды / А. В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Психология творчества и одаренности: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – М. : Ассоциация технических университетов, 2021. – С. 61–66.
9. Можаяева, М. В. Комплексная естественнонаучная полевая практика школьников на Белом море / М. В. Можаяева, М. В. Сафонов. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2020. – № 1 (29). – С. 287–291.
10. Пентин, А. Ю. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности / А. Ю. Пентин, Г. Г. Никифоров, Е. А. Никишова. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 80–97.
11. Фещенко, Т. С. Естественнонаучное образование школьников: от теории к практике / Т. С. Фещенко, О. В. Рогова, О. С. Завьялова. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 9-2 (99). – С. 161–168. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.069.

12. Майорова, Н. С. Исследовательская деятельность школьников как средство формирования естественнонаучной картины мира (на опыте научного общества учащихся) / Н. С. Майорова, Е. В. Ситнова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 67–70.

13. Семерикова, Л. В. Роль полевой практики в исследовательской работе школьников / Л. В. Семерикова. – Текст : непосредственный // Исследователь/Researcher. – 2012. – № 1-2. – С. 208–211.

REFERENCES

1. Aleksashina I. Yu., Abdulaeva O. A., Kiselev Yu. P. *Formirovanie i otsenka funktsional'noy gramotnosti uchashchikhsya* [Formation and assessment of students' functional literacy]. St. Petersburg, KARO Publ., 2019. 160 p. (In Russian).

2. Belikova R. M., Novolodskaya E. G. Development of natural science literacy of students by means of additional education. *Pedagogicheskaya perspektiva = Pedagogical Perspective*, 2022, no. 1 (5), pp. 57–63. (In Russian).

3. Bugaeva A. P., Krotova O. G. Formation of natural science literacy of primary school students through regional research works. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*, 2021, no. 5 (90), pp. 109–112. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-590-109-112. (In Russian).

4. Vodop'yan G. M. Interschool natural science laboratory – exploratorium. *Innovatsii = Innovations*, 2014, no. 10, pp. 13–18. (In Russian).

5. Dement'ev M. S. Recommendations for organizing research work of schoolchildren in the ecological direction. *Issledovatel/Researcher = Researcher*, 2023, no. 3 (43), pp. 85–93. (In Russian).

6. Zagvyazinskiy V. I., Atakhanov R. A. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology and methods of psychological and pedagogical research 2nd ed.]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 206 p. (In Russian).

7. Zagranichnaya N. A., Parshtuina L. A. Methods of forming natural science literacy of primary school students: an integrative approach. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*, 2017, no. 3, pp. 20–26. (In Russian).

8. Leontovich A. V. *Uchebnaya issledovatel'skaya zadacha kak didakticheskoe sredstvo postroeniya deyatel'nostnoy obrazovatel'noy sredy*. [Educational research task as a didactic means of building an activity-based educational environment]. Moscow, Association of Technical Universities Publ., 2021, pp. 61–66. (In Russian).

9. Mozhaeva M. V., Safonov M. V. Comprehensive natural science field practice of schoolchildren on the White Sea. *Issledovatel/Researcher = Researcher*, 2020, no. 1 (29), pp. 287–291. (In Russian).

10. Pentin A. Yu., Nikiforov G. G., Nikishova E. A. Basic approaches to assessing natural science literacy. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 1, no. 4 (61), pp. 80–97. (In Russian).

11. Feshchenko T. S., Rogova O. V., Zav'yalova O. S. Natural science education of schoolchildren: from theory to practice. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal = International Research Journal*, 2020, no. 9-2 (99), pp. 161–168. DOI: 10.23670/IRJ.2020.99.9.069. (In Russian).

12. Mayorova N. S., Sitnova E. V. Research activity of schoolchildren as a means of forming a natural science picture of the world (based on the experience of a scientific society of students). *Nauka i shkola = Science and School*, 2010, no. 5, pp. 67–70. (In Russian).

13. Semerikova L. V. The role of field practice in the research work of schoolchildren. *Issledovatel/Researcher = Researcher*, 2012, no. 1-2, pp. 208–211. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Абдурзакова, А. С. Междисциплинарный исследовательский интенсив в природной среде как инструмент интеграции естественнонаучных знаний обучающихся / А. С. Абдурзакова, Ш. А. Кушалиева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 11–21.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Abdurzakova A. S., Kushalieva Sh. A. Interdisciplinary re-search intensive in a natural environment as a tool for integrating students' natural science knowledge / A. S. Abdurzakova, Sh. A. Kushalieva // Bulletin of the Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 11–21 (In Russian).

УДК: 377.5:51

**РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО» В СИСТЕМЕ СПО
ПРИГРАНИЧНОГО СУБЪЕКТА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

О.А. Бендик

**REGIONALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF STUDENTS
MAJORING IN "TOURISM AND HOSPITALITY"
IN THE VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM OF A BORDER REGION
OF THE RUSSIAN FEDERATION**

O.A. Bendik

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на обоснование эффективности регионализации математической подготовки студентов среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство» в приграничном субъекте Российской Федерации – г. Благовещенске. Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации требований обновлённых ФГОС СПО, закрепляющих формирование общих компетенций в области финансовой грамотности, а также уникальным геополитическим положением Благовещенска, имеющего прямой безвизовый режим с китайским г. Хэйхэ. Цель работы – разработка и апробация системы профессионально-ориентированных задач по теме «Элементы финансовой математики» с использованием актуальных данных о туристическом потоке из КНР (Китайской Народной Республики), динамике курса юаня и показателях рентабельности туристских организаций. В ходе педагогического эксперимента выявлено, что применение контекстных задач, отражающих реальные процессы российско-китайского приграничного сотрудничества, способствует повышению мотивации студентов к изучению математики и формированию готовности к предпринимательской деятельности. Доля студентов, успешно справившихся с профессионально-ориентированными заданиями, увеличилась на 19 %. Сделан вывод о целесообразности регионализации содержания математической подготовки в СПО применительно к профилю «Туризм и гостеприимство».

Abstract. The article presents the results of a study aimed at substantiating the effectiveness of regionalization of mathematical training of students in secondary vocational education, majoring in 43.02.16 "Tourism and Hospitality", in a border region of the Russian Federation – the city of Blagoveshchensk. The relevance of the study is due to the need to implement the requirements of the updated Federal State Educational Standards of Secondary Vocational Education, which reinforce the formation of general competencies in financial literacy, as well as the unique geopolitical position of Blagoveshchensk, which has a direct visa-free regime with the Chinese city of Heihe. The purpose of the work is to develop and test a system of professionally oriented tasks on the topic "Elements of Financial Mathematics" using current data on tourist flow from China, the dynamics of the yuan exchange rate and profitability indicators of tourism organizations. The pedagogical experiment revealed that the use of contextual tasks reflecting the real processes of Russian-Chinese cross-border cooperation increases students' motivation to study mathematics and forms readiness for entrepreneurial activity. The proportion

of students who successfully completed professionally oriented tasks increased by 19 %. It is concluded that the regionalization of the content of mathematical training in secondary vocational education for the "Tourism and Hospitality" profile is advisable.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, регионализация, финансовая грамотность, профессионально-ориентированные задачи, туризм и гостеприимство, приграничный субъект РФ, Благовещенск.

Keywords: vocational education, regionalization, financial literacy, professionally oriented tasks, tourism and hospitality, border region of the Russian Federation, Blagoveshchensk.

В системе среднего профессионального образования (далее СПО) Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и обновлёнными федеральными государственными образовательными стандартами (далее ФГОС) особое внимание уделяется формированию общих компетенций, связанных с финансовой грамотностью и предпринимательской деятельностью [8]. Для специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство» ФГОС СПО предусматривает в качестве обязательного результата освоения программы овладение общими компетенциями, включающими ОК 03: «Планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере, использовать знания по правовой и финансовой грамотности в различных жизненных ситуациях» [1; 5].

Практика преподавания общеобразовательной дисциплины «Математика» в профессиональных образовательных организациях зачастую не в полной мере учитывает профессиональный контекст будущей деятельности обучающихся [3; 4]. Особенно остро эта проблема проявляется при изучении раздела «Элементы финансовой математики», который непосредственно востребован в сфере туризма и гостеприимства при расчёте рентабельности турпродуктов, оценке курсовых разниц, планировании финансовых потоков. В связи с этим актуальной становится регионализация содержания математической подготовки – адаптация учебного материала к социально-экономическим и геополитическим особенностям конкретного региона, в котором обучаются студенты и где они будут осуществлять профессиональную деятельность.

Географическое положение г. Благовещенска, являющегося приграничным городом и имеющего прямой безвизовый режим с китайским городом Хэйхэ, создаёт уникальные условия для регионализации математического образования. Согласно данным администрации города Благовещенска, за первый квартал 2026 года туристический поток из КНР достиг 36 052 человек, что на 14 % превышает показатель аналогичного периода 2025 года (31 536 человек) [2; 7]. Поступления от туристического налога за три квартала 2025 года составили 20 млн рублей [7; 10]. Курс юаня по отношению к рублю в 2025 году демонстрировал значительную динамику: начав год на уровне 13,8 руб. за юань, к концу года он приближался к 10,9 руб. за юань

[3]. Указанные данные служат содержательной основой для регионализации математической подготовки будущих специалистов туриндустрии.

Цель настоящего исследования – разработать и апробировать систему профессионально-ориентированных задач по теме «Элементы финансовой математики» для студентов специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство» на основе актуальных данных о российско-китайском приграничном сотрудничестве, а также оценить эффективность регионализации математической подготовки в учебном процессе.

Объект исследования – процесс математической подготовки студентов СПО при изучении раздела «Элементы финансовой математики». Предмет исследования – технология регионализации содержания математической подготовки (отбор и использование профессионально-ориентированных задач) с учётом особенностей приграничного туристического рынка г. Благовещенска.

Исследование проводилось на базе ФСПО АМГУ г. Благовещенска в период с сентября по декабрь 2025 года. В эксперименте приняли участие 16 студентов первого курса специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство». Выбор данной специальности обусловлен её прямой связью с экономикой города, где туристическая отрасль является одной из ведущих благодаря приграничному положению с КНР [2].

На первом этапе исследования был проведён анализ требований ФГОС СПО по специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство», а также содержания рабочей программы учебной дисциплины «Математика». В соответствии с примерной программой, в разделе «Элементы финансовой математики» изучаются темы: «Проценты. Сложные проценты», «Налоговые расчёты», «Банковские услуги и кредитование», «Расчёт рентабельности» [5]. Данные темы непосредственно соотносятся с профессиональными задачами специалиста туриндустрии.

Содержательное сопоставление математической тематики с профессиональными задачами в сфере туризма и гостеприимства представлено в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие содержания раздела «Элементы финансовой математики» профессиональным задачам специалиста туриндустрии (контекст г. Благовещенска)

Математическая тема	Профессиональная задача в туризме и гостеприимстве	Пример контекста, отражающего регионализацию (связь с российско-китайским сотрудничеством)
Проценты. Нахождение процента от числа	Расчёт комиссионного вознаграждения турагента	Турагент получает 8 % от стоимости путёвки для китайской группы

Математическая тема	Профессиональная задача в туризме и гостеприимстве	Пример контекста, отражающего регионализацию (связь с российско-китайским сотрудничеством)
Сложные проценты. Изменение величины на несколько процентов	Анализ динамики туристического потока	Рост турпотока из КНР в Благовещенск на 14 %
Процентное отношение чисел	Расчёт доли рынка, структуры доходов	Доля доходов от китайских туристов в туристическом налоге г. Благовещенска
Расчёт курсовой разницы	Конвертация валют при формировании стоимости тура	Пересчёт цены тура из юаней в рубли, учёт колебаний курса (январь – декабрь 2025 г.)
Расчёт рентабельности	Оценка эффективности турфирмы	Расчёт рентабельности туроператора г. Благовещенска, принимающего гостей из КНР

На втором этапе исследования были разработаны профессионально-ориентированные задачи, отражающие регионализацию содержания математической подготовки. Студентам предлагалось выполнить два типа заданий: сначала нейтральные задачи (без профессионального контекста), затем – профессионально-ориентированные задачи с региональными данными (о турпотоке из КНР, курсе юаня, рентабельности турфирм г. Благовещенска). Такой ход эксперимента позволил оценить влияние регионализации на успешность выполнения заданий.

Рассмотрим примеры нейтральных задач.

Задача 1. Некоторое число увеличилось на 14 %. Каким стало число, если первоначальное значение было 31 536?

Задача 2. Цена товара составляет 8 500 условных единиц. Курс условной единицы изменился с 13,8 руб. до 10,9 руб. Рассчитайте цену в рублях до и после изменения курса.

Задача 3. Выручка предприятия – 5,8 млн руб., затраты – 4,2 млн руб. Рассчитайте прибыль и рентабельность продаж.

Рассмотрим примеры профессионально-ориентированных задач с региональными данными.

Задача 1. В первом квартале 2025 года Благовещенск посетили 31 536 туристов из Китая. В первом квартале 2026 года туристический поток вырос на 14 % по сравнению с аналогичным периодом прошлого года. Сколько

китайских туристов посетило Благовещенск в первом квартале 2026 года? На сколько человек увеличилось число туристов? Как вы думаете, почему администрация города Благовещенска отслеживает этот показатель?

Задача 2. Стоимость группового тура из Хэйхэ (КНР) в Благовещенск составляет 8 500 юаней. Курс юаня к рублю в январе 2025 года составлял 13,8 руб. за юань, а в декабре 2025 года – 10,9 руб. за юань. Рассчитайте стоимость тура в рублях на начало и на конец года. Как изменилась выручка турфирмы г. Благовещенска в рублях при неизменной цене в юанях? Какие риски для туристического бизнеса создают колебания курса валют?

Задача 3. Туристическая фирма г. Благовещенска, специализирующаяся на приёме гостей из КНР, за отчётный период получила выручку 5,8 млн рублей. Затраты на организацию туров составили 4,2 млн рублей. Рассчитайте прибыль фирмы и рентабельность продаж (отношение прибыли к выручке, выраженное в процентах). Предложите два способа повышения рентабельности в условиях колебаний курса валют (с опорой на реалии г. Благовещенска).

Оценка результатов производилась по трём критериям: правильность математических расчётов (1 балл), обоснование выбора метода решения (1 балл), понимание профессионального контекста и интерпретация полученного результата (1 балл). Максимальная оценка за одно задание – 3 балла.

Результаты эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты выполнения заданий студентами до и после внедрения элементов регионализации

Тип задания	Средний балл (макс. 3)	Доля справившихся на 2–3 балла (%)	Среднее время выполнения (мин)
Нейтральные задачи (без регионализации)	2,38	75 %	18,3
Профессионально-ориентированные задачи (с регионализацией)	2,50	94 %	16,1

Как следует из таблицы 2, при переходе от нейтральных задач к профессионально-ориентированным с использованием региональных данных (регионализация содержания) наблюдается положительная динамика. Средний балл повысился с 2,38 до 2,50, доля студентов, успешно справившихся с заданиями (оценка 2–3 балла), выросла с 75 % до 94 % (прирост 19 %), а среднее время выполнения сократилось с 18,3 до 16,1 минуты (на 12 %).

Качественный анализ показал, что студенты проявляли значительно более высокий интерес к задачам с региональным содержанием, активно обсуждали профессиональные аспекты: влияние колебаний курса юаня на стоимость туров, риски для турфирм г. Благовещенска, способы повышения рентабельности. При решении нейтральных задач такого обсуждения не возникало, задания воспринимались как формальные математические упражнения. Приведём характерные высказывания студентов: «Интересно считать то, что реально происходит в нашем городе», «Теперь понятно, зачем нам эта математика – чтобы свой бизнес открывать, когда китайцы едут».

Полученные результаты позволяют утверждать, что регионализация математической подготовки (адаптация содержания к социально-экономическим особенностям приграничного субъекта РФ) способствует:

1. Повышению мотивации студентов к изучению математики и лучшему пониманию её прикладного значения для профессиональной деятельности в сфере туризма и гостеприимства.
2. Увеличению доли студентов, успешно справляющихся с профессионально-ориентированными заданиями (на 19 % по сравнению с нейтральными аналогами).
3. Сокращению времени, необходимого для выполнения заданий, что свидетельствует о большей осмысленности и автоматизированности действий при работе со знакомым профессиональным контекстом.
4. Формированию элементов финансовой грамотности через решение задач, отражающих реальные экономические процессы приграничного сотрудничества РФ и КНР.

На основе проведённого исследования предлагается технология регионализации математической подготовки студентов специальности «Туризм и гостеприимство», включающая следующие этапы.

Первый этап – анализ социально-экономических и геополитических особенностей региона, в котором осуществляется подготовка. Для приграничных субъектов РФ (Амурская область, Приморский край, Республика Бурятия и др.) ключевое значение имеют данные о трансграничных потоках (туристических, товарных, финансовых), курсах национальных валют, таможенных пошлинах.

Второй этап – выявление профессиональных задач, решаемых специалистами туристической индустрии в данном регионе, и соотнесение их с содержанием учебной дисциплины «Математика» (раздел «Элементы финансовой математики»).

Третий этап – отбор актуальных числовых данных из официальных источников (сайты администраций городов, таможенных управлений, финансовых отчётов, новостных агентств) и конструирование на их основе профессионально-ориентированных задач.

Четвёртый этап – апробация задач в учебном процессе с последующим обсуждением не только математических решений, но и профессиональной интерпретации полученных результатов, а также связанных с ними предпринимательских рисков и возможностей.

Проведённое исследование подтвердило эффективность регионализации математической подготовки студентов СПО специальности 43.02.16 «Туризм и гостеприимство» в приграничном субъекте Российской Федерации (на примере г. Благовещенска). Использование профессионально-ориентированных задач, основанных на актуальных данных о российско-китайском приграничном сотрудничестве (туристический поток из КНР, динамика курса юаня, показатели рентабельности турфирм), способствует формированию общих компетенций в области финансовой грамотности, предусмотренных ФГОС СПО, повышению мотивации к изучению математики и развитию готовности к предпринимательской деятельности в сфере туризма.

Перспективой дальнейших исследований является разработка банка профессионально-ориентированных задач по всем разделам математики для специальности «Туризм и гостеприимство» с учётом регионализации, а также распространение предложенной технологии на другие специальности, востребованные в приграничных субъектах РФ (логистика, торговое дело, таможенное дело).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 43.02.16 Туризм и гостеприимство : приказ Минпросвещения России от 12.12.2022 № 1100 (ред. от 03.07.2024). – Текст : электронный. – URL: https://ktek23.gosuslugi.ru/netcat_files/22/4/FGOS_SPO_43.02.16_Turizm_i_gostepriimstvo.pdf (дата обращения : 12.08.2025).
2. В Благовещенске увеличился поток китайских туристов // Администрация города Благовещенска. – 2026. – <https://goo.su/gAUi> (дата обращения : 10.03.2026).
3. Бабин, Д. Итоги года для рубля и перспективы 2026 года / Д. Бабин // Financial One. – 2025. – 30 декабря. – URL: <https://finance.mail.ru/article/itogi-goda-dlya-rublya-i-perspektivy-2026-goda-69193944/> (дата обращения : 10.03.2026).
4. Башмаков, М. И. Математика : учебник для студентов профессиональных образовательных организаций / М. И. Башмаков. – Москва : Academia, 2020. – 256 с. – Текст : непосредственный.
5. Рабочая программа учебной дисциплины ОУД.05 Математика по специальности среднего профессионального образования 43.02.16 Туризм и гостеприимство / ЧОУ ПО «Кемеровский кооперативный техникум». – Кемерово, 2025. – Текст : электронный. – URL: <https://domznaniya.ru/page/programma-po-matematike-po-specialnosti-turizm-i-gostepriimstvo-2193094257/> (дата обращения : 12.10.2025).
6. Турпоток из Китая в Благовещенск вырос на 14 процентов // Вести-Амурская область. – 2026. – 13 апреля. – URL: <https://gtrkamur.ru/news/2026/04/13/514381> (дата обращения : 14.04.2026).
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный. – URL: <https://goo.su/T6FJ> (дата обращения: 10.08.2025).
8. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник / Э. Ф. Зеер. – Москва : Юрайт, 2022. – 395 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 43.02.16 Turizm i gostepriimstvo [On approval of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education for specialty 43.02.16 Tourism and Hospitality]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1100 of December 12, 2022 (as amended on July 3, 2024). URL: https://ktek23.gosuslugi.ru/netcat_files/22/4/FGOS_SPO_43.02.16_Turizm_i_gostepriimstvo.pdf (In Russian).
2. V Blagoveshchenske uvelichilsya potok kitayskikh turistov [Tourist flow from China increased in Blagoveshchensk]. Administratsiya goroda Blagoveshchenska, 2026. URL: https://admblag.ru/news/v_blagoveshchenske_uvelichilsya_potok_kitayskikh_turistov/ (In Russian).
3. Babin D. Itogi goda dlya rublya i perspektivy 2026 goda [Results of the year for the ruble and prospects for 2026]. Financial One, 2025, December 30. URL: <https://finance.mail.ru/article/itogi-goda-dlya-rublya-i-perspektivy-2026-goda-69193944/> (In Russian).
4. Bashmakov M. I. Matematika [Mathematics]. M., Academia Publ., 2020. 256 p. (In Russian).
5. Rabochaya programma uchebnoy distsipliny OUD.05 Matematika po spetsial'nosti srednego professional'nogo obrazovaniya 43.02.16 Turizm i gostepriimstvo [Work program of the academic discipline OUD.05 Mathematics for the specialty of secondary vocational education 43.02.16 Tourism and Hospitality]. Kemerovo, 2025. URL: <https://domznaniya.ru/page/programma-po-matematike-po-specialnosti-turizm-i-gostepriimstvo-2193094257/> (In Russian).
6. Turpotok iz Kitaya v Blagoveshchensk vyros na 14 protsentov [Tourist flow from China to Blagoveshchensk increased by 14 percent]. Vesti-Amurskaya oblast', 2026, April 13. URL: <https://grkamur.ru/news/2026/04/13/514381> (In Russian).
7. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On Education in the Russian Federation]. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (latest revision). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (In Russian).
8. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of vocational education]. M., Yurayt Publ., 2022. 395 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Бендик, О. А. Регионализация математической подготовки студентов специальности «туризм и гостеприимство» в системе спо приграничного субъекта Российской Федерации / О. А. Бендик – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 22–29.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Bendik O. A. Regionalization of mathematical training of students majoring in "tourism and hospitality" in the vocational education system of a border region of the Russian Federation / O. A. Bendik // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 22–29. (In Russian).

УДК: 377.5:51

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКОЙ
ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ ЛОГИСТОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ДАННЫМИ О ГРУЗОПОТОКЕ ЧЕРЕЗ
МОСТ БЛАГОВЕЩЕНСК – ХЭЙХЭ)**

О.А. Бендик

**TECHNOLOGY OF DEVELOPING STATISTICAL LITERACY
OF FUTURE LOGISTICS SPECIALISTS IN THE SYSTEM
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION
(BASED ON THE EXAMPLE OF WORKING WITH DATA ON CARGO
FLOW THROUGH THE BLAGOVESHCHENSK-HEIHE BRIDGE)**

O.A. Bendik

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку и апробацию технологии формирования статистической грамотности у студентов среднего профессионального образования – будущих операционных логистов (специальность 38.02.03). Актуальность исследования обусловлена профессиональным заказом на подготовку специалистов, способных анализировать транспортные потоки и принимать решения на основе статистических данных, а также уникальным географическим положением г. Благовещенска (международный мост в КНР). Цель работы – разработка и апробация технологии формирования статистической грамотности будущих логистов в системе среднего профессионального образования на основе профессионально-ориентированных заданий с использованием реальных данных о грузопотоке через мост Благовещенск – Хэйхэ. В ходе педагогического эксперимента апробировано четырёхэтапное задание, включающее расчёт, интерпретацию и управленческое решение. Выявлены дефициты профессионального мышления студентов: формальный расчёт без понимания практического смысла дисперсии как меры риска. Предложена трёхкомпонентная технология формирования статистической грамотности (вычислительный, интерпретационный и управленческий компоненты). Сделан вывод о необходимости усиления интерпретационного компонента в методике преподавания статистики в логистических специальностях СПО.

Abstract. The article presents the results of a study aimed at developing and testing a technology for developing statistical literacy in students of secondary vocational education – future operational logisticians (specialty 38.02.03). The relevance of the study is determined by the professional demand for training specialists capable of analyzing transport flows and making decisions based on statistical data, as well as by the unique geographical location of Blagoveshchensk (the international bridge to the PRC). The objective of the work is to develop and test a technology for developing statistical literacy of future logisticians in the system of secondary vocational education based on professionally oriented tasks using real data on cargo flow across the Blagoveshchensk – Heihe bridge. During the pedagogical experiment, a four-stage task was tested, involving calculation, interpretation, and management decision-making. Deficiencies in students' professional

thinking were identified: formal calculation without understanding the practical meaning of variance as a measure of risk. A three-component technology for developing statistical literacy (computational, interpretive, and management components) is proposed. The conclusion is made about the need to strengthen the interpretive component in the methodology of teaching statistics in logistics specialties at secondary vocational schools.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, статистическая грамотность, логистика, приграничное сотрудничество, мост Благовещенск – Хэйхэ, статистические характеристики, профессионально-ориентированные задания, технология обучения, компетентностный подход.

Keywords: secondary vocational education, statistical literacy, logistics, cross-border cooperation, Blagoveshchensk-Heihe Bridge, statistical characteristics, professionally oriented assignments, teaching technology, competency-based approach.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и обновлёнными федеральными государственными образовательными стандартами (далее ФГОС) среднего профессионального образования (далее СПО), подготовка специалистов в области логистики предполагает формирование компетенций, связанных со сбором, обработкой и анализом информации о транспортных и складских процессах [1; 7]. Для специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике» особенно важным является умение работать с числовыми данными, выявлять тенденции, оценивать разброс показателей и принимать на этой основе управленческие решения.

Вместе с тем, практика преподавания общеобразовательной дисциплины «Математика» в профессиональных образовательных организациях зачастую ограничивается отработкой вычислительных алгоритмов без привязки к реальным профессиональным контекстам [3; 4]. Раздел «Статистические характеристики» (среднее арифметическое, размах, медиана, дисперсия) изучается на абстрактных примерах, что не позволяет студентам-логистам увидеть связь между математическими расчётами и своей будущей профессией.

Географическое положение г. Благовещенска, где в 2022 году был введён в эксплуатацию международный мост через Амур, соединяющий Россию и китайский город Хэйхэ, создаёт уникальные возможности для наполнения математического образования реальным профессиональным содержанием. По данным открытых источников, грузооборот через мост в 2024 году превысил 1,2 млн тонн, а ежедневный поток грузовых автомобилей составляет от 50 до 80 единиц [2; 6]. Время прохождения таможенных процедур варьируется в зависимости от загруженности пункта пропуска. Эти данные могут служить основой для формирования статистической грамотности будущих логистов.

Цель настоящего исследования – разработка и апробация технологии формирования статистической грамотности будущих логистов в системе

среднего профессионального образования на основе профессионально-ориентированных заданий с использованием реальных данных о грузопотоке через мост Благовещенск – Хэйхэ.

Объект исследования – процесс формирования статистической грамотности у студентов среднего профессионального образования (специальность 38.02.03) в ходе профессиональной подготовки.

Предмет исследования – технология формирования статистической грамотности будущих логистов, включающая содержание, этапы реализации и диагностический инструментарий.

Исследование проводилось на базе ФСПО АМГУ г. Благовещенска в период с сентября по декабрь 2025 года. В эксперименте приняли участие 22 студента первого курса специальности 38.02.03 «Операционная деятельность в логистике».

Рассмотрим методику исследования. В отличие от традиционной методики, основанной на решении изолированных вычислительных задач, нами была сконструирована поэтапная технология, включающая последовательное выполнение студентами одного сквозного практико-ориентированного задания, построенного на реальных показателях работы международного моста. Данная технология предполагает не только расчёт, но и обязательную профессиональную интерпретацию и принятие управленческого решения. Задание было построено на реальных (смоделированных с опорой на открытые данные) показателях работы международного моста Благовещенск – Хэйхэ.

Исходные данные задания:

За 10 рабочих дней зафиксировано следующее время (в часах) прохождения грузовым автомобилем таможенных процедур на мосту Благовещенск – Хэйхэ: 3,2; 2,8; 4,1; 3,5; 2,5; 5,0; 3,8; 3,0; 4,5; 3,3. Также известно, что в 11-й день из-за сбоя системы время составило 8,2 часа.

Этап 1. Расчёт основных статистических характеристик. Студентам необходимо было рассчитать:

- среднее арифметическое время прохождения (для первых 10 дней);
- размах (максимальное и минимальное значение);
- медиану (для понимания «типичного» значения без учёта выбросов);
- дисперсию (как меру разброса данных).

Этап 2. Анализ аномального значения (выброса). Студентам предлагалось ответить на вопросы:

- Является ли значение 8,2 часа выбросом? (Сравнить с размахом и средним первых 10 дней).
- Как изменится среднее время, если включить 11-й день?
- Какой показатель (среднее или медиана) лучше характеризует «типичное» время прохождения после добавления выброса? Почему?

Этап 3. Интерпретация результатов в профессиональном контексте. Студентам необходимо было письменно ответить на вопросы:

- Что означает высокая дисперсия времени прохождения для логистической компании, которая планирует доставку грузов через мост?

- Какой запас времени (в часах) вы бы рекомендовали закладывать на таможенные процедуры, чтобы гарантировать своевременную доставку в 90 % случаев?

Этап 4. Принятие управленческого решения. На основе проведённого анализа студенты должны были выбрать один из трёх вариантов и обосновать свой выбор:

- Вариант А: ничего не менять, работать по среднему показателю.
- Вариант Б: заложить в график доставки дополнительный час из-за высокой вариативности.
- Вариант В: обратиться к таможенным органам с предложением оптимизировать работу в часы пик.

Оценка выполнения каждого этапа производилась по трёхбалльной шкале: 1 балл – расчёт выполнен, но интерпретация отсутствует или неверна; 2 балла – расчёт верен, интерпретация частично верна; 3 балла – расчёт верен, интерпретация полная и профессионально обоснованная.

Рассмотрим результаты исследования. Результаты выполнения задания студентами представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Успешность выполнения этапов задания

Этап	Содержание этапа	Средний балл (макс. 3)	Доля справившихся на 2–3 балла (%)
1	Расчёт статистических характеристик	2,68	91 %
2	Анализ выброса	2,23	77 %
3	Интерпретация в профессиональном контексте	1,77	50 %
4	Принятие управленческого решения	2,05	68 %

Таблица 2

Типичные ошибки студентов по этапам

Этап	Типичная ошибка	Доля допустивших (%)
1	Ошибка в расчёте дисперсии (путают с размахом)	23 %
2	Не могут объяснить, почему медиана устойчивее среднего к выбросам	41 %
3	Интерпретируют дисперсию как «среднее отклонение», не связывают с риском	64 %
4	Выбирают вариант А (работа по среднему), не учитывая вариативность	32 %

Анализ результатов показал следующее.

Этап 1 (расчёт характеристик) не вызвал серьёзных затруднений – студенты хорошо владеют вычислительными алгоритмами. Основные ошибки связаны с путаницей между размахом и дисперсией (23 % студентов).

Этап 2 (анализ выброса) показал, что большинство студентов (77 %) справились с задачей на 2–3 балла, но 41 % не смогли чётко объяснить, почему медиана является более робастной оценкой. Студенты часто отвечали формально: «потому что медиана – это середина», не связывая это свойство с профессиональной ситуацией (аномально долгая задержка на границе).

Этап 3 (интерпретация) оказался самым сложным. 64 % студентов не смогли адекватно интерпретировать дисперсию как меру риска. Типичные ответы: «дисперсия – это разброс», «чем больше дисперсия, тем больше разброс». Лишь 36 % студентов связали высокую дисперсию с необходимостью создавать страховые запасы и закладывать дополнительное время. Характерный ответ студента, получившего 3 балла: «Высокая дисперсия означает, что время прохождения непредсказуемо. Для компании это риск срыва сроков доставки. Я бы рекомендовал закладывать запас не менее 2 часов сверх среднего».

Этап 4 (принятие решения) показал, что 32 % студентов выбрали вариант А («работать по среднему»), что свидетельствует о недостаточном понимании того, что среднее значение не является надёжной характеристикой в условиях высокой вариативности. 68 % выбрали варианты Б или В, причём большинство обосновывало выбор необходимостью учёта разброса данных.

Полученные данные позволяют сделать несколько выводов. Во-первых, студенты-логисты успешно осваивают вычислительный компонент статистической грамотности – расчёт среднего, размаха, медианы, дисперсии. Это подтверждается высокими результатами на этапе 1 (91 % справившихся). Во-вторых, существенные трудности возникают на этапе интерпретации – студенты не видят профессионального смысла статистических характеристик.

Дисперсия воспринимается как абстрактная математическая формула, а не как мера риска и нестабильности логистического процесса. В-третьих, слабо сформировано умение принимать управленческие решения на основе статистического анализа. Часть студентов (32 %) выбирают «работать по среднему», что в реальной логистике привело бы к систематическим срывам доставки.

На основе проведённого исследования предлагается технология поэтапного формирования статистической грамотности у студентов-логистов, включающая три компонента:

1. Вычислительный компонент (формируется традиционными методами) – умение рассчитывать статистические характеристики.

2. Интерпретационный компонент (требует специального формирования) – умение переводить математические понятия на язык профессиональной деятельности: дисперсия = риск и нестабильность, медиана = устойчивая оценка в условиях выбросов, размах = зона неопределённости.

3. Управленческий компонент (высший уровень) – умение на основе статистического анализа выбирать оптимальную стратегию действий (закладывать запас времени, оптимизировать процессы, обращаться в контролирующие органы).

Закключение. Проведённое исследование подтвердило, что формирование статистической грамотности у студентов специальности 38.02.03 не может сводиться к отработке алгоритмов. С методологической позиции требуется проектирование специальной технологии профессионального образования, включающей три обязательных компонента: вычислительный (базовый), интерпретационный (смысловой) и управленческий (рефлексивно-деятельностный). Предложенная технология на основе данных о грузопотоке через мост Благовещенск – Хэйхэ позволяет не только диагностировать уровень сформированности статистической грамотности, но и целенаправленно развивать профессиональное мышление логиста.

Перспективой дальнейших исследований является разработка системы сквозных технологических модулей по всем разделам математики для логистических специальностей, а также создание диагностического инструментария для оценки интерпретационного и управленческого компонентов статистической грамотности в контексте профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 38.02.03 Операционная деятельность в логистике : приказ Минпросвещения России от 21.04.2022 № 257 (ред. от 03.07.2024). – Текст : электронный. – URL: <https://lix.li/4HIAS> (дата обращения: 10.04.2026).

2. Пассажиропоток через мост Благовещенск – Хэйхэ превысил 100 тысяч человек // ГТРК «Амур». – 2025. – 5 ноября. – URL: <https://lix.li/QGh9> (дата обращения: 02.02.2026).

3. Башмаков, М. И. Математика : учебник для студентов профессиональных образовательных организаций / М. И. Башмаков. – Москва : 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. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник / Э. Ф. Зеер. – Москва : Юрайт, 2022. – 395 с. – Текст : непосредственный.
6. «Амурский коридор» для премьера: Михаил Мишустин проверил работу терминала на границе с Китаем // Амурская правда. – 2025. – 21 июля. – URL: <https://ampravda.ru/2025/07/21/amurskijj-koridor-dlja-premera-mikhail-mishustin-proveril-rabotu-terminala-na-granice-s-kitaem> (дата обращения: 12.08.2025).
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.08.2025).

REFERENCES

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 38.02.03 Operatsionnaya deyatel'nost' v logistike* [On approval of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education for specialty 38.02.03 Logistics Operations]. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 257 of April 21, 2022 (as amended on July 3, 2024). URL: <https://lix.li/4HIAS> (In Russian).
2. *Passazhiropotok cherez most Blagoveshchensk – Kheykhe prevysil 100 tysyach chelovek* [Passenger traffic across the Blagoveshchensk–Heihe bridge exceeded 100 thousand people]. GTRK «Amur», 2025, November 5. URL: <https://lix.li/QGh9> (In Russian).
3. Bashmakov M. I. *Matematika* [Mathematics]. M., Academia Publ., 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. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of vocational education]. M., Yurayt Publ., 2022. 395 p. (In Russian).
6. «*Amurskiy koridor*» dlya prem'era: Mikhail Mishustin proveril rabotu terminala na granitse s Kitaem [“Amur corridor” for the Prime Minister: Mikhail Mishustin checked the operation of the terminal on the border with China]. *Amurskaya pravda*, 2025, July 21. URL: <https://ampravda.ru/2025/07/21/amurskijj-koridor-dlja-premera-mikhail-mishustin-proveril-rabotu-terminala-na-granice-s-kitaem> (In Russian).
7. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii* [On Education in the Russian Federation]. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (latest revision). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Бендик, О. А. Технология формирования статистической грамотности будущих логистов в системе среднего профессионального образования (на примере работы с данными о грузопотоке через мост Благовещенск – Хэйхэ) / О. А. Бендик – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 30–36.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Bendik O. A. Technology of developing statistical literacy of future logistics specialists in the system of secondary vocational education (based on the example of working with data on cargo flow through the Blagoveshchensk – Heihe bridge) / O. A. Bendik // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 30–36. (In Russian).

УДК: 377.5:51

**УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ТЕХНОПАРК КАК РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР
ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ
В СИСТЕМУ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ БЛАГОВЕЩЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

О.А. Бендик

**UNIVERSITY TECHNOPARK AS A REGIONAL CENTER
FOR IMPLEMENTING VIRTUAL REALITY TECHNOLOGIES
INTO SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM
(CASE STUDY OF BLAGOVESHCHENSK STATE PEDAGOGICAL
UNIVERSITY)**

O.A. Bendik

Аннотация. В статье анализируются организационно-педагогические условия эффективности университетского технопарка как регионального центра внедрения технологий виртуальной реальности в систему среднего профессионального образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью модернизации лабораторного практикума по физике и электротехнике в системе среднего профессионального образования и отсутствием в регионах системных механизмов разработки и внедрения доступных образовательных VR-решений. Цель работы – выявить и описать модель организации университетского технопарка, позволяющую создавать образовательные VR-продукты, ориентированные на нужды системы среднего профессионального образования. На примере Благовещенского государственного педагогического университета проанализированы этапы создания технопарка, механизмы подготовки студенческих кадров для VR-разработки и процесс создания программы для ЭВМ «Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0». Сделан вывод о том, что ключевыми условиями эффективности являются: интеграция учебной, проектной и инновационной деятельности студентов; государственная регистрация разработанных программных продуктов; ориентация на конкретные образовательные потребности системы среднего профессионального образования региона.

Abstract. The article analyzes the organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of a university technopark as a regional center for implementing virtual reality technologies into the secondary vocational education system. The relevance of the study is due to the contradiction between the need to modernize laboratory practice in physics and electrical engineering in the secondary vocational education system and the lack of systemic mechanisms for the development and implementation of affordable educational VR solutions in the regions. The purpose of the work is to identify and describe the organizational model of a university technopark that allows creating educational VR products oriented to the needs of the secondary vocational education system. Using the example of Blagoveshchensk State Pedagogical University, the stages of creating the technopark, mechanisms for training student personnel for VR development, and the process of creating the computer program "Direct Current Electrical Circuits Simulator

in Virtual Reality 2.0" are analyzed. It is concluded that the key conditions for effectiveness are: integration of educational, project and innovative activities of students; state registration of developed software products; focus on specific educational needs of the secondary vocational education system in the region.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технопарк, технологии виртуальной реальности, симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0, Благовещенский государственный педагогический университет, лабораторный практикум.

Keywords: secondary vocational education, technopark, virtual reality technologies, Direct Current Electrical Circuits Simulator in Virtual Reality 2.0, Blagoveshchensk State Pedagogical University, laboratory practice.

Система среднего профессионального образования (далее СПО) в Российской Федерации сегодня сталкивается с рядом проблем при организации лабораторного практикума по техническим дисциплинам – физике, электротехнике, основам электроники. Эти проблемы носят системный характер: высокая стоимость лабораторного оборудования (особенно для изучения электрических цепей); ограничения техники безопасности, не позволяющие студентам экспериментировать свободно (в том числе моделировать аварийные режимы); недостаточная наглядность традиционных лабораторных стендов, скрывающих от наблюдателя физические процессы (например, направление и величину тока в проводнике) [1; 2].

Одним из перспективных направлений решения этих проблем является внедрение технологий виртуальной реальности (далее VR) в образовательный процесс. VR-лаборатории позволяют моделировать различные режимы работы электрических цепей без риска для студентов и оборудования, визуализировать скрытые процессы, а также организовывать многопользовательскую работу [3; 4]. Однако на практике колледжи и техникумы сталкиваются с другой проблемой: отсутствием качественного и адаптированного к российским образовательным стандартам VR-контента. Коммерческие продукты часто дороги, не соответствуют программам СПО, а их локализация оставляет желать лучшего. Создание собственных VR-разработок требует наличия соответствующей инфраструктуры, оборудования и, главное, подготовленных кадров – разработчиков, владеющих как технологиями VR, так и педагогическими задачами.

Таким образом, возникает противоречие между потребностью системы СПО в доступных, безопасных и наглядных инструментах для лабораторного практикума и отсутствием в большинстве регионов организационных механизмов для создания таких инструментов. Возможным способом разрешения этого противоречия является использование потенциала университетских технопарков, которые при определённых условиях могут выступать региональными центрами разработки и внедрения VR-решений для системы СПО.

Цель настоящего исследования – выявить и описать организационно-педагогическую модель функционирования университетского технопарка,

позволяющую создавать образовательные VR-продукты, ориентированные на нужды системы среднего профессионального образования, на примере опыта Благовещенского государственного педагогического университета.

Объект исследования – процесс внедрения технологий виртуальной реальности в систему среднего профессионального образования. Предмет исследования – организационно-педагогическая модель университетского технопарка как регионального центра разработки VR-образовательного контента для СПО.

Для того чтобы оценить значение VR-разработок для системы СПО, необходимо чётко определить, какие именно проблемы традиционного подхода они призваны решить. В таблице 1 представлено сопоставление проблем и возможных решений с использованием VR-технологий.

Таблица 1

**Проблемы традиционного лабораторного практикума
по физике / электротехнике в СПО и потенциал VR-решений**

Проблема	Характеристика проблемы	Потенциальное решение с использованием VR
Высокая стоимость оборудования	Лабораторные стенды для изучения электрических цепей требуют регулярного обновления и ремонта. Многие колледжи имеют оборудование 10–20-летней давности	VR-симулятор не требует физических компонентов, его тиражирование не увеличивает затраты
Ограничения безопасности	В реальной лаборатории студентам запрещено моделировать короткие замыкания, перегрузки, неправильные подключения из-за риска травм и поломки оборудования	В VR-среде аварийные режимы можно моделировать без какого-либо риска, превращая ошибку в учебный ресурс
Недостаточная наглядность	На реальном стенде невозможно увидеть направление и величину тока, распределение напряжения – только результаты измерений приборами	VR позволяет визуализировать эти процессы в реальном времени (например, анимация движения зарядов)
Ограниченный доступ	Оборудование часто используется в одну смену; у студентов нет возможности для дополнительных занятий и самостоятельных экспериментов	VR-симулятор доступен в любое время (при наличии оборудования)

Проблема	Характеристика проблемы	Потенциальное решение с использованием VR
Зависимость от расхода материалов	Резисторы, лампы, провода изнашиваются и требуют замены	Виртуальные компоненты не изнашиваются
Сложность организации групповой работы	При ограниченном количестве стендов часть группы наблюдает, а не участвует	Многопользовательский режим позволяет работать всей группе одновременно

Как следует из таблицы 1, VR-технологии потенциально способны решить широкий спектр проблем, однако их эффективное внедрение упирается в вопрос наличия качественного, адаптированного к российским программам СПО VR-контента. Именно на решение этой задачи может быть ориентирована деятельность университетского технопарка.

В 2021 году в рамках федеральной программы модернизации педагогических вузов страны на базе Благовещенского государственного педагогического университета был создан технопарк универсальных педагогических компетенций «Учитель будущего поколения России» [5]. Программа предусматривала создание современных образовательных сред в 33 педагогических вузах, что свидетельствует о системном характере инициативы.

Технопарк был оснащён оборудованием, необходимым для разработки и апробации VR-продуктов: шлемы виртуальной реальности, очки смешанной реальности, системы трекинга, камеры 360 градусов, компьютерные станции. Однако, как показывает анализ, наличие оборудования не является достаточным условием для появления образовательных VR-продуктов. Ключевым фактором стало создание в 2023 году на базе технопарка «Лаборатории разработки образовательных технологий дополненной и виртуальной реальности» [6].

Лаборатория организовала отбор студентов для участия в VR-проектах, который включал несколько этапов. Это позволило сформировать команду из наиболее мотивированных студентов физико-математического факультета и факультета информационных технологий. Эта модель – включение студентов в реальные проектные задачи с первого курса – является, с точки зрения технологии профессионального образования, примером интеграции учебной и инновационной деятельности.

Основным продуктом лаборатории стала программа для ЭВМ «Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0». Характеристики симулятора представлены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристики «Симулятора электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0»

Параметр	Значение
Предметная область	Физика (раздел «Электричество»), электротехника
Доступные компоненты	Источники тока, амперметры, вольтметры, резисторы, ключи, лампочки, светодиоды, провода
Режимы работы	Однопользовательский, многопользовательский
Визуализация	Направление и величина тока (неоновые линии), реалистичное свечение элементов
Безопасность	Моделирование коротких замыканий, перегрузок, выхода элементов из строя
Требования к оборудованию	VR-шлемы (в перспективе – версия для ПК без VR-оборудования)

Показательным с точки зрения организации инновационной деятельности является путь проекта от студенческой выпускной квалификационной работы до зарегистрированной программы для ЭВМ. Изначально идея была предложена как тема выпускной квалификационной работы студента. После создания лаборатории проект получил ресурсную поддержку, к работе подключились другие студенты-разработчики. 20 февраля 2025 года Федеральной службой по интеллектуальной собственности было выдано свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025614246 [7]. Правообладателем является Благовещенский государственный педагогический университет.

Эта траектория может рассматриваться как воспроизводимая модель организации инновационной деятельности в университетском технопарке. Для системы СПО важно, что конечный продукт этой модели – официально зарегистрированная программа для ЭВМ – может быть легально использован в образовательном процессе колледжей.

«Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0» может быть использован при изучении следующих тем в учреждениях среднего профессионального образования:

- законы постоянного тока (дисциплина «Физика», 1 курс технических специальностей);

- последовательное и параллельное соединение проводников;
- законы Кирхгофа (дисциплина «Электротехника»);
- мощность в электрической цепи;
- анализ аварийных режимов (короткое замыкание, обрыв цепи).

Особую ценность для системы СПО представляет моделирование аварийных режимов. В традиционном лабораторном практикуме преподаватели вынуждены строго регламентировать действия студентов, исключая возможность ошибки. В VR-симуляторе, напротив, ошибка используется как учебный ресурс: студент может намеренно собрать цепь с ошибкой, увидеть последствия (например, перегорание элемента) и сделать выводы.

На основе анализа опыта Благовещенского государственного педагогического университета была выделена модель, включающая следующие компоненты (таблица 3).

Таблица 3

Компоненты модели университетского технопарка как регионального центра для СПО

Компонент	Содержание	Реализация в Благовещенском государственном педагогическом университете
Материально-технический	Наличие VR-оборудования	VR-шлемы, системы трекинга, камеры 360, компьютерные станции
Кадровый	Подготовка разработчиков	Отбор студентов в лабораторию, включение в проекты с 1 курса
Продуктовый	Создание VR-контента	Программа для ЭВМ «Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0»
Юридический	Государственная регистрация программ	Свидетельство о регистрации программы для ЭВМ № 2025614246
Апробационный	Внедрение в образовательные организации	Мастер-классы для школ и колледжей
Методический	Обучение преподавателей работе с VR	Повышение квалификации педагогов (в перспективе)

Ключевым элементом этой модели, отличающим её от простого «наличия оборудования», является интеграция учебной, проектной и инновационной

деятельности студентов. Идея, возникшая как выпускная квалификационная работа, не осталась на уровне теоретического проекта, а была реализована, доведена до программного продукта и зарегистрирована.

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы.

Традиционный лабораторный практикум по физике и электротехнике в системе СПО имеет ряд системных проблем (высокая стоимость оборудования, ограничения безопасности, недостаточная наглядность), которые могут быть решены с использованием технологий виртуальной реальности.

Основным барьером для внедрения VR-технологий в СПО является отсутствие качественного, адаптированного к российским образовательным стандартам VR-контента. Коммерческие продукты часто не соответствуют программам СПО, а возможности их локализации или адаптации ограничены.

Университетский технопарк, при создании соответствующих организационно-педагогических условий, может выступать региональным центром разработки такого контента.

Ключевыми условиями эффективности этой модели являются: наличие лаборатории разработки, привлечение студентов к реальным проектным задачам на ранних этапах обучения, доведение проектов до стадии государственной регистрации, а также ориентация на конкретные образовательные потребности системы СПО региона [8; 9].

«Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0» (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025614246) представляет собой пример продукта, созданного по этой модели. Симулятор может быть использован при проведении лабораторных работ по физике и электротехнике в учреждениях СПО, в том числе при подготовке специалистов по специальностям 13.02.11, 15.02.12, 08.02.09, а также при изучении физики на 1 курсе специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование».

Перспективой дальнейших исследований является эмпирическая проверка эффективности использования данного симулятора в образовательном процессе учреждений СПО по сравнению с традиционными формами лабораторного практикума.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник / Э. Ф. Зеер. – Москва : Юрайт, 2022. – 395 с. – Текст : непосредственный.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Текст : электронный. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.08.2026).
3. Дальневосточные школьники смогут изучать физику в виртуальной реальности // Вести-Амурская область. – 2024. – 29 мая. – URL: <https://gtrkamur.ru/news/2024/05/29/382136> (дата обращения: 20.01.2026).

4. Технопарк универсальных педагогических компетенций Благовещенского государственного педагогического университета : официальный сайт. – URL: <https://bspu.ru/unit/325> (дата обращения: 25.02.2026).

5. Образование будущего рядом: Учёные Благовещенского государственного педагогического университета доказали, что физику можно изучать в виртуальной реальности // Благовещенский государственный педагогический университет. – 2024. – URL: <https://bgpu.ru/news/obrazovanie-budushchego-ryadom-uchyenyebgpu-dokazali-chto-fiziku-mozhno-izuchat-v-virtualnoy-realno/> (дата обращения : 20.01.2026).

6. Новая образовательная VR-лаборатория // Благовещенский государственный педагогический университет. – 2022. – 13 декабря. – URL: <https://old.bgpu.ru/engine2.jsp?p=/lenta&id=8131> (дата обращения: 10.03.2026).

7. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025614246. Симулятор электрических цепей постоянного тока в виртуальной реальности 2.0. Правообладатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет». Заявка № 2025612164 от 07.02.2025. Дата регистрации 20.02.2025. – Текст : непосредственный.

8. В технопарк универсальных педагогических компетенций Благовещенского государственного педагогического университета поступило новейшее оборудование // Вести-Амурская область. – 2021. – 8 декабря. – URL: <https://gtrkamur.ru/news/2021/12/08/201326> (дата обращения : 25.02.2026).

9. Технопарк Благовещенского государственного педагогического университета приглашает обучающихся школ на VR-путешествие в мир знаний // Благовещенский государственный педагогический университет. – 2024. – URL: <https://bgpu.ru/news/tekhnopark-blagoveshchenskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-priglasht-obuchayushch/> (дата обращения : 11.04.2026).

REFERENCES

1. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Psychology of vocational education]. M., Yurayt Publ., 2022. 395 p. (In Russian).

2. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii* [On Education in the Russian Federation]. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (latest revision). URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (In Russian).

3. *Dal'nevostochnye shkol'niki smogut izuchat' fiziku v virtual'noy real'nosti* [Far Eastern schoolchildren will be able to study physics in virtual reality]. Vesti-Amurskaya oblast', 2024, May 29. URL : <https://gtrkamur.ru/news/2024/05/29/382136> (In Russian).

4. *Tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsiy Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Technopark of universal pedagogical competencies of Blagoveshchensk State Pedagogical University] : official website. URL : <https://bspu.ru/unit/325> (In Russian).

5. *Obrazovanie budushchego ryadom: Uchyonye Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta dokazali, chto fiziku mozhno izuchat' v virtual'noy real'nosti* [Education of the future is near: Scientists of Blagoveshchensk State Pedagogical University proved that physics can be studied in virtual reality]. Blagoveshchenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2024. URL : <https://bgpu.ru/news/obrazovanie-budushchego-ryadom-uchyenyebgpu-dokazali-chto-fiziku-mozhno-izuchat-v-virtualnoy-realno/> (In Russian).

6. *Novaya obrazovatel'naya VR-laboratoriya* [New educational VR laboratory]. Blagoveshchenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2022, December 13. URL : <https://old.bgpu.ru/engine2.jsp?p=/lenta&id=8131> (In Russian).

7. *Svidetel'stvo o gosudarstvennoy registratsii programmy dlya EVM № 2025614246. Simulyator elektricheskikh tsepey postoyannogo toka v virtual'noy real'nosti 2.0* [Certificate of state registration of computer program No. 2025614246. Simulator of direct current electric circuits in virtual reality 2.0]. Right holder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Blagoveshchensk State Pedagogical University". Application No. 2025612164 of February 7, 2025. Registration date February 20, 2025. (In Russian).

8. *V tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsiy Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta postupilo noveyshee oborudovanie* [The latest equipment arrived at the Technopark of universal pedagogical competencies of Blagoveshchensk State Pedagogical University]. Vesti-Amurskaya oblast', 2021, December 8. URL : <https://gtrkamur.ru/news/2021/12/08/201326> (In Russian).

9. *Tekhnopark Blagoveshchenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta priglashaet obuchayushchikhsya shkol na VR-puteshestvie v mir znaniy* [Technopark of Blagoveshchensk State Pedagogical University invites school students on a VR journey into the world of knowledge]. Blagoveshchenskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2024. URL : <https://bgpu.ru/news/tekhnopark-blagoveshchenskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-priglashaet-obuchayushch/> (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Бендик, О. А. Университетский технопарк как региональный центр внедрения технологий виртуальной реальности в систему среднего профессионального образования (на примере Благовещенского государственного педагогического университета) / О. А. Бендик – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 37–45.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Bendik O. A. University technopark as a regional center for implementing virtual reality technologies into secondary vocational education system (case study of Blagoveshchensk state pedagogical university) / O. A. Bendik // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 37–45. (In Russian).

УДК 378.046.4

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНСКОЙ СЛУЖБЫ
В ПРИМЕНЕНИИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

И.Г. Бобков, С.Р. Карапетьян, С.А. Гергоков, М.Е. Назаров

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING
THE QUALIFICATION OF MEDICAL SERVICE SPECIALISTS
IN THE APPLICATION OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE**

I.G. Bobkov, S.R. Karapetyan, S.A. Gergokov, M.E. Nazarov

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методическим основам повышения квалификации специалистов медицинской службы в области применения адаптивной физической культуры. Обоснована необходимость формирования профессиональной готовности к использованию АФК на основе системного и компетентностного подходов. Раскрыты ключевые компоненты готовности и методические условия эффективного обучения. Показано, что результативность повышения квалификации определяется практической направленностью и учетом профессионального опыта медицинских специалистов, что напрямую отражается на боевой готовности армии Российской Федерации.

Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations of advanced training for medical specialists in the application of adaptive physical education. The need to develop professional readiness for the use of adaptive physical education based on a systemic and competency-based approach is substantiated. Key components of readiness and methodological requirements for effective training are identified. It is demonstrated that the effectiveness of advanced training is determined by its practical focus and consideration of the professional experience of medical specialists, which directly impacts the combat readiness of the Russian Army.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, медицинская служба, квалификация, реабилитация, профессиональная готовность.

Keywords: adaptive physical education, medical service, qualifications, rehabilitation, professional readiness.

Введение. Рост числа военнослужащих с поражениями опорно-двигательного аппарата делает проблему их возвращения к службе острой. Хирургическое вмешательство и медикаментозная терапия обеспечивают первичное восстановление тканей, но не возвращают способность выполнять служебные задачи. Нужен этап двигательной реабилитации, где ключевую роль играет адаптивная физическая культура. АФК позволяет восстановить утраченные навыки, сформировать новые компенсаторные механизмы, вернуть уверенность в собственных силах. Без нее клиническое выздоровление не переходит в функциональную готовность.

Специалисты медицинской службы, отвечающие за сопровождение раненых, редко используют средства АФК в своей практике. Их подготовка в медицинских вузах сосредоточена на диагностике, лечении, профилактике, но не включает освоение методик построения физкультурных занятий для лиц с ограничениями. Возникает разрыв: врач знает, какие структуры повреждены и какие движения противопоказаны, однако не умеет превратить эти сведения в план тренировки, дозировать нагрузку, выбрать упражнение под конкретного пациента. Эту функцию передают инструкторам по физической подготовке, что нарушает преемственность реабилитации. Медицинское и педагогическое сопровождение существуют параллельно, а не как единый процесс.

Устранение разрыва требует изменений в системе повышения квалификации врачей. Речь не о том, чтобы научить медиков проводить занятия вместо тренеров. Задача иная – сформировать готовность интегрировать АФК в реабилитационный план, оценивать ее эффективность, взаимодействовать с инструкторами на профессиональном языке. Готовность рассматривается как целостное личностное образование, включающее мотивацию, знания, практические умения и рефлексивные способности. Компетентностный подход дает адекватную рамку для проектирования такой подготовки, поскольку ориентирован не на передачу информации, а на становление способности действовать в реальных условиях.

Обучение взрослых имеет собственную логику. Врач приходит на курсы с многолетним клиническим опытом, с устоявшимися схемами работы. Новые знания должны накладываться на этот опыт, перестраивать его, а не существовать отдельной теорией. Андрагогические принципы – опора на практику слушателя, контекстность, деятельностный характер – определяют отбор методов. Разбор клинических случаев, проектирование программ для конкретных пациентов, имитация взаимодействия с инструктором оказываются эффективнее лекций.

Статья обосновывает теоретико-методические положения, которые лягут в основу программы повышения квалификации специалистов медицинской службы в области применения АФК. От качества такой подготовки напрямую зависит возвращение военнослужащих к активной деятельности и боеготовность подразделений.

Материалы и методы. Основу исследования составили нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность медицинской службы и физическую подготовку в Вооруженных Силах Российской Федерации, а также федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки медицинских и физкультурных кадров. Проанализированы научные публикации из баз eLibrary, PubMed, КиберЛенинка за период 2015–2025 годов. Поиск велся по ключевым словам: адаптивная физическая культура, повышение квалификации врачей, реабилитация военнослужащих, профессиональная готовность. Отбирались источники,

содержащие описание педагогических моделей, технологий обучения взрослых, оценочных средств в системе дополнительного профессионального образования. Отдельно изучались материалы Всемирной организации здравоохранения, касающиеся рамочных компетенций специалистов реабилитации.

Теоретический анализ сочетался с систематизацией и обобщением. Выделены структурные компоненты готовности специалиста медицинской службы к применению АФК, определены андрагогические условия их формирования. Контент-анализ образовательных программ дополнительного профессионального образования военно-медицинских вузов показал отсутствие модулей, направленных на освоение методик АФК. Сопоставительный анализ отечественного и зарубежного опыта позволил отобрать эффективные методы обучения: кейс-стади, проектную работу, ролевые игры. Моделирование применялось для проектирования структуры повышения квалификации. Исследование носило теоретико-методологический характер и не предполагало экспериментальной проверки.

Результаты. Анализ позволил охарактеризовать содержание профессиональной деятельности специалиста медицинской службы, работающего с военнослужащими, имеющими поражение опорно-двигательного аппарата. Укомплектование войск специалистами здравоохранения и их профессиональные функции регулируются нормативными документами Министерства обороны и Минздрава. Основной акцент в этих документах сделан на оказание медицинской помощи, проведение клинической реабилитации и выполнение общих профилактических мероприятий. Вне клинического поля остается этап физической и служебно-прикладной адаптации: применение физических упражнений в восстановлении пациентов поручается инструкторам физподготовки, а не медицинской службе. Возникает разрыв между медицинским и физкультурным сопровождением. Исследования подтверждают: вопросы участия медицинских специалистов в работе по физической реабилитации военнослужащих, включая адаптивную физическую культуру, разработаны недостаточно [1; 2; 3].

Выявленная ограниченность профессиональных функций объясняется историческим разделением полномочий и отсутствием регламентации соответствующих компетенций в образовательных стандартах. Дефицит кадров с комплексными медико-педагогическими знаниями фиксируется в научной литературе [2; 3]. Содержательный анализ обнаруживает дидактическое противоречие: врачи знают патогенез и клинику поражений опорно-двигательного аппарата, но не готовы проектировать реабилитационный процесс средствами физической культуры. Ограниченность проявляется не в дефиците медицинских сведений, а в неспособности трансформировать эти сведения в методику построения занятия, дозирования нагрузки, выбора средств коррекции. Под готовностью к применению АФК понимается целостное личностное образование, включающее мотивационную установку, знания о возможностях АФК, владение способами педагогической организации занятий и умение анализировать их эффективность.

Адаптивная физическая культура рассматривается как составная часть комплексной реабилитации пациентов с разными видами патологии. Реабилитация – «комплекс медицинских, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление нарушенных функций организма» [1; 4; 5]. Проблемы профессиональной подготовки специалистов системы комплексной реабилитации раскрыты в работе [6]. Системный подход к организации реабилитации лиц с ограничением мобильности представлен в диссертационном исследовании [7]. АФК интегрирует знания трех областей – физической культуры, медицины и коррекционной педагогики, образуя новое качество [8]. В отличие от узкой лечебной физической культуры, АФК включает адаптивный спорт, двигательно-рекреационные практики, функциональный тренинг. Эти средства ориентированы не только на компенсацию дефекта, но и на максимально возможную самореализацию человека с ограничениями.

Классические методы медицинской реабилитации – физиотерапия, массаж, физиопроцедуры, лечебная физкультура – назначаются врачом и строго контролируются [4]. Правовые основы применения АФК установлены Федеральным законом о физической культуре и спорте [9]. АФК продолжает восстановление в условиях сниженных функциональных резервов, фокусируясь на восстановлении утраченного навыка на основе его эффективной регуляции [4; 5; 10]. Педагогическая технология междисциплинарного сопровождения военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья обоснована в работе Образцова М. С. [11]. Основные средства АФК и методические подходы к их использованию систематизированы в учебном пособии [12]. Клиническая реабилитация восстанавливает органы и системы. АФК обеспечивает переход к функционально-ориентированному восстановлению и компенсации нарушенных функций в повседневной и профессиональной деятельности. Комплексный подход с учетом физических, психологических и социальных аспектов позволяет достичь значительных результатов в возвращении военнослужащих к активной жизни [1; 4; 5].

Педагогическая сущность повышения квалификации состоит в формировании способности врача проектировать физкультурно-оздоровительные мероприятия как компонент реабилитации. Опыт создания специализированных структур в гражданских вузах подтверждает востребованность такой подготовки: Институт адаптивной физической культуры им. П.Ф. Лесгафта [13], факультет адаптивной физической культуры Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета [14], подразделение адаптивной физической культуры и спортивной медицины Башкирского государственного медицинского университета [15]. Компетентностная модель выстраивается вокруг четырех компонентов. Мотивационно-ценностный предполагает осознание значимости двигательной активности для восстановления функционального статуса. Когнитивный объединяет знания о принципах, средствах и методах АФК, критериях безопасности, противопоказаниях.

Операционально-деятельностный – умения подбирать упражнения, составлять программу занятия, корректировать нагрузку в зависимости от состояния пациента. Рефлексивный компонент включает способность анализировать собственные педагогические воздействия и готовность взаимодействовать со специалистами физической подготовки. Каждый компонент требует специфических образовательных средств; трансляцией теоретического материала ограничиться нельзя.

Междисциплинарное взаимодействие – ключевой момент подготовки. Тренеры и инструкторы по АФК обязаны работать в тесном контакте с врачами: медицинский специалист оценивает состояние бойца и корректирует нагрузку [11; 15; 16]. В образовательной среде ценен межпрофессиональный подход. Naugland и соавт. (2023) показали, что студенты разных специальностей – медики, физиотерапевты, эрготерапевты, психологи – поэтапно обучались совместному планированию занятий для лиц с ограничениями [17]. Участие студентов медицинского и физкультурного профиля в общем семинаре позволило выработать общие подходы к адаптивной физической активности. Отечественные исследователи предлагают вводить в программы подготовки модуль «медицинское сопровождение занятий АФК» как форму сотрудничества специалистов медицинской службы и тренеров [4; 16]. Межпрофессиональное взаимодействие обеспечивает безопасность занятий и непрерывность реабилитации: каждый этап от медицинского лечения к спортивной тренировке проходит под контролем обеих сторон.

Обучение взрослых специалистов имеет собственную логику, не сводимую к расширению информационного поля. Андрагогические принципы – опора на профессиональный опыт, контекстность, практикоориентированность, элективность – определяют выбор методов. Опора на опыт означает активизацию рефлексии слушателей относительно предыдущей клинической практики. Новые знания должны накладываться на уже существующие схемы действий. Контекстность реализуется через моделирование ситуаций, приближенных к реальным условиям работы с ранеными: разбор клинико-педагогических кейсов, проектирование программ для конкретных пациентов, имитация взаимодействия врача с инструктором. Практикоориентированность достигается доминированием тренинговых форм над лекционными. Элективность проявляется в возможности выбора тематики углубленного изучения.

В качестве ведущих методов целесообразны анализ конкретных ситуаций, проектное обучение, ролевые игры. Анализ ситуаций дает возможность оценить допустимые границы нагрузки при разных нозологиях и выявить типичные ошибки в построении занятий. Проектное обучение предполагает самостоятельную разработку индивидуальной программы АФК для реального или условного пациента с последующей защитой перед коллегами. Ролевые игры моделируют согласование реабилитационных мероприятий между врачом и инструктором, развивая навыки межпрофессиональной коммуникации. Методическая триада соединяет когнитивное освоение материала с деятельностной апробацией.

Рамочная система реабилитационных компетенций Всемирной организации здравоохранения выделяет «основные ценности, поведение, знания и умения», необходимые специалистам реабилитации [18]. Standal и соавт. (2018) подчеркивают, что профессиональный багаж специалиста по АФК должен включать умение «адаптировать активность под нужды и цели конкретного человека» [19]. Модель повышения квалификации строится на интеграции медицинских знаний с методиками АФК, формировании навыков междисциплинарной работы и использовании практико-ориентированных педагогических технологий.

Оценка эффективности повышения квалификации не может ограничиваться тестированием теоретических знаний. Критерий сформированности готовности – способность специалиста самостоятельно спроектировать фрагмент занятия АФК, обосновать выбор средств и дозировку нагрузки применительно к конкретному клиническому случаю. Фонд оценочных средств включает практические задания, требующие интеграции медицинских и педагогических знаний: разработку плана занятия, анализ видеофрагмента тренировки, экспертную оценку программы, составленной инструктором. Такой подход позволяет зафиксировать не только усвоение информации, но и уровень профессионального действия.

Теоретическая база для системы непрерывного образования специалистов медицинской службы учитывает преемственность лечебной и адаптивной фаз реабилитации, требования нормативной базы и практические задачи восстановления военнослужащих с повреждениями опорно-двигательного аппарата. АФК выступает связующим звеном между клиническим восстановлением и возвращением военнослужащего к службе. Практические методики АФК – лечебная физическая культура, адаптивный спорт, двигательная рекреация – рассматриваются не как самоцель, а как этап продолженного функционально ориентированного восстановления. Комплексный подход с взаимным включением медицинских и физкультурных методов обеспечивает качественное возвращение военнослужащего к профессиональной деятельности [10; 16].

Выводы. Выявленные в параграфе методические положения и закономерности создают основу для обоснования целесообразности разработки программы повышения квалификации специалистов медицинской службы. В следующей главе необходимо перейти от концептуального анализа к практическому обоснованию: провести анализ существующих образовательных программ ВМедА и квалификационных требований, определить «разрывы компетенций» в части применения АФК и выработать рекомендации по модернизации содержания подготовки. Педагогическая эффективность программ повышения квалификации специалистов медицинской службы определяется не объемом сообщаемых сведений о средствах АФК, а созданием условий для трансформации клинического мышления в реабилитационно-педагогическое, что достигается за счет применения контекстных, проектных и рефлексивных технологий обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яковлева, Е. О. Адаптивная физическая культура как средство восстановления военнослужащих после тяжелых травм и ранений / Е. О. Яковлева, И. Л. Мызников, А. В. Заварзин, С. А. Михайленко. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 50 (601). – С. 716–718.
2. Образцов, М. С. Адаптивная физическая культура и спорт в непрерывном профессиональном образовании военнослужащих медицинской службы Вооруженных Сил Российской Федерации / М. С. Образцов. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2024. – № 12 (238). – С. 292–298.
3. Образцов, М. С. Анализ содержания профессиональной деятельности специалиста медицинской службы к работе с военнослужащими с поражением опорно-двигательного аппарата / М. С. Образцов, И. Г. Бобков, В. В. Миколенко. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 1. – С. 197–201.
4. Самыличев, А. С. Основные положения адаптивной физической культуры : учеб.-метод. пособие / А. С. Самыличев, Ю. А. Бахариев, А. М. Морозов, С. Н. Федотов. – Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2022. – 88 с. – Текст : непосредственный.
5. Евсеев, С. П. Теория и организация адаптивной физической культуры : учебник для вузов по направлению 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья» (адаптивная физическая культура) / С. П. Евсеев. – М. : Спорт, 2016. – 614 с. – Текст : непосредственный.
6. Владимирова, О. Н. Исследование проблем профессиональной подготовки специалистов системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов различных целевых реабилитационных групп / О. Н. Владимирова, Е. Т. Логинова, М. В. Матвеева, Н. Г. Травникова, Н. П. Чистякова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5 (154). – С. 161–171.
7. Владимирова, О. Н. Система комплексной реабилитации инвалидов с ограничением мобильности : диссертация... доктора медицинских наук / Владимирова Ольга Николаевна. – Москва, 2020. – 321 с. – Текст : непосредственный.
8. Неботова, И. И. Интеграция компетенций физкультурного и медицинского профиля в содержании профессиональной подготовки кадров по адаптивной физической культуре / И. И. Неботова, Б. Ф. Курдюков. – Текст : непосредственный // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2011. – № 1. – С. 65–69.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», ст. 31. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 09.09.2026) – Текст : электронный.
10. Исламов, В. А. Компенсация двигательной активности военнослужащих с тяжелыми увечьями средствами адаптивной физической культуры / В. А. Исламов, М. С. Образцов, О. А. Савченко. – Текст : непосредственный // Адаптивная физическая культура. – 2023. – Т. 93, № 1. – С. 2–3.
11. Образцов, М. С. Педагогическая технология междисциплинарного сопровождения военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья в системе адаптивной физической культуры Вооруженных Сил Российской Федерации / М. С. Образцов. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 5. – С. 573–581.

12. Самыличев, А. С. Основы адаптивной физической культуры / А. С. Самыличев, Ю. А. Бахариёв, А. М. Морозов, Д. В. Гусев. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2022. – 406 с. – Текст : непосредственный.
13. Институт адаптивной физической культуры Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П. Ф. Лесгафта : официальный сайт. – Текст : электронный. – URL: <https://lesgaft.spb.ru/ru/institute/institut-adaptivnoy-fizicheskoy-kultury-0> (дата обращения: 09.09.2026).
14. Факультет адаптивной физической культуры Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета. – Текст : электронный. – URL: <https://www.1spbgmu.ru/obrazovanie/fakultety/109-fakultet-adaptivnoj-fizicheskoy-kultury-afk> (дата обращения: 09.09.2026).
15. The Department of Adaptive Physical Culture and Sports Medicine has opened at the Bashkir State Medical University. – Текст : электронный // Новости Башкирского государственного медицинского университета. – 15.10.2025. – URL: <https://www.bashgmu.ru/news/87068> (дата обращения: 09.09.2026).
16. Образцов, М. С. Педагогическая система адаптивной физической культуры в профессиональной деятельности военнослужащих с ограниченными возможностями здоровья / М. С. Образцов. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2025. – № 2 (238). – С. 85–93.
17. Haugland, M. Interprofessional approach to educate health care students about intellectual and developmental disabilities: adaptive communication and physical activity planning / M. Haugland, K. Hartmann, R. Feinn, L. Gowdy, T. Marquis-Eydman. – Текст : непосредственный // MedEdPORTAL. – 2023. – Vol. 19. – Article 11317.
18. World Health Organization. Rehabilitation Competency Framework. – Geneva : WHO, 2021. – 36 p. – Текст : электронный. – URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240008281> (дата обращения: 09.09.2026).
19. Standal, Ø. F. Adapted Physical Activity Professionals in Rehabilitation: An Explorative Study in the Norwegian Context / Ø. F. Standal, T. E. H. Nyquist, H. H. Mong. – Текст : непосредственный // Adapted Physical Activity Quarterly. – 2018. – Vol. 35, No. 4. – P. 458–475.

REFERENCES

1. Yakovleva E. O., Myznikov I. L., Zavarzin A. V., Mikhaylenko S. A. Adaptive physical culture as a means of recovery of military personnel after severe injuries and wounds. *Molodoy uchenyy = Young Scientist*. 2025. No. 50 (601). pp. 716–718. (In Russian)
2. Obratstov M. S. Adaptive physical culture and sports in continuous professional education of military personnel of the medical service of the Armed Forces of the Russian Federation. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta = Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*. 2024. No. 12 (238). pp. 292–298. (In Russian)
3. Obratstov M. S., Bobkov I. G., Mikolenko V. V. Analysis of the content of professional activity of a medical service specialist to work with military personnel with musculoskeletal disorders. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*. 2025. No. 1. pp. 197–201. (In Russian)
4. Samylichev A. S., Bakhariyev Yu. A., Morozov A. M. et al. *Osnovnyye polozheniya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Basic provisions of adaptive physical culture] : teaching aid. Nizhny Novgorod, NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2022. 88 p. (In Russian)

5. Yevseyev S. P. *Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Theory and organization of adaptive physical culture] : textbook. Moscow, Sport Publ., 2016. 614 p. ISBN 978-5-906839-42-8. (In Russian)
6. Vladimirova O. N., Loginova E. T., Matveyeva M. V., Travnikova N. G., Chistyakova N. P. Research on the problems of professional training of specialists in the system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people of various target rehabilitation groups. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2022. No. 5 (154). pp. 161–171. (In Russian)
7. Vladimirova O. N. *Sistema kompleksnoy reabilitatsii invalidov s ogranicheniyem mobil'nosti* [System of comprehensive rehabilitation of disabled people with limited mobility]. Moscow, 2020. 321 p. (In Russian)
8. Nebotova I. I., Kurdyukov B. F. Integration of physical education and medical competencies in the content of professional training in adaptive physical education. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika = Physical Culture, Sport – Science and Practice*. 2011. No. 1. pp. 65–69. (In Russian)
9. *Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 04.12.2007 № 329-FZ (red. ot 25.12.2023) «O fizicheskoy kul'ture i sporte v Rossiyskoy Federatsii», st. 31.* [Federal Law of the Russian Federation No. 329-FZ dated December 4, 2007 (as amended on December 25, 2023) “On Physical Culture and Sports in the Russian Federation,” Article 31.] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/. (In Russian)
10. Islamov V. A., Obratsov M. S., Savchenko O. A. Compensation of motor activity of military personnel with severe injuries by means of adaptive physical culture. *Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura = Adaptive Physical Culture*. 2023. Vol. 93, No. 1. pp. 2–3. (In Russian)
11. Obratsov M. S. Pedagogical technology of interdisciplinary support for military personnel with disabilities in the system of adaptive physical culture of the Armed Forces of the Russian Federation. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory and Practice*. 2025. Vol. 10, No. 5. pp. 573–581. (In Russian)
12. Samylichev A. S., Bakhariyev Yu. A., Morozov A. M. et al. *Osnovy adaptivnoy fizicheskoy kul'tury* [Foundations of adaptive physical culture]. Nizhny Novgorod, Izd-vo NNGU, 2022. 406 p. (In Russian)
13. *Institut adaptivnoy fizicheskoy kul'tury Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury im. P. F. Lesgafta* [Institute of Adaptive Physical Culture of St. Petersburg State University of Physical Culture named after P. F. Lesgaft]. URL: <https://lesgaft.spb.ru/ru/institute/institut-adaptivnoy-fizicheskoy-kul'tury-0>. (In Russian)
14. *Fakul'tet adaptivnoy fizicheskoy kul'tury Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo pediatricheskogo meditsinskogo universiteta* [Faculty of Adaptive Physical Culture of St. Petersburg State Pediatric Medical University]. URL: <https://www.1spbgmu.ru/obrazovanie/fakultety/109-fakultet-adaptivnoj-fizicheskoy-kul'tury-afk>. (In Russian)
15. The Department of Adaptive Physical Culture and Sports Medicine has opened at the Bashkir State Medical University. *Novosti Bashkirskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta = News of Bashkir State Medical University*. 15.10.2025. URL: <https://www.bashgmu.ru/news/87068>. (In Russian)

16. Obraztsov M. S. Pedagogical system of adaptive physical culture in the professional activity of military personnel with disabilities. *Vestnik TGPU = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2025. No. 2 (238). pp. 85–93. (In Russian)

17. Haugland M., Hartmann K., Feinn R. Gowdy L, Marquis-Eydman T. Interprofessional approach to educate health care students about intellectual and developmental disabilities: adaptive communication and physical activity planning. *MedEdPORTAL*. 2023. Vol. 19. Article 11317.

18. World Health Organization. Rehabilitation Competency Framework. Geneva : WHO, 2021. 36 p. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240008281>.

19. Standal Ø. F., Nyquist T. E. H., Mong H. H. Adapted Physical Activity Professionals in Rehabilitation: An Explorative Study in the Norwegian Context. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2018. Vol. 35, No. 4. pp. 458–475.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Теоретико-методические основы повышения квалификации специалистов медицинской службы в применении адаптивной физической культуры / И. Г. Бобков, С. Р. Карапетян, С. А. Гергоков, М. Е. Назаров – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 46–55.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Theoretical and methodological foundations for improving the qualifications of medical service specialists in the use of adaptive physical culture / I. G. Bobkov, S. R. Karapetyan, S. A. Gergokov, M. E. Nazarov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 46–55. (In Russian).

УДК 378.046.4

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА
(НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ: ОТ ШКОЛЫ К КОЛЛЕДЖУ»)**

А.В. Брехова, Д.В. Дахин¹

**DESIGNING A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM BASED
ON A MODULAR APPROACH: A CASE STUDY OF THE
PROGRAM "ORGANIZING CAREER GUIDANCE IN EDUCATIONAL
INSTITUTIONS: FROM SCHOOL TO COLLEGE"**

Alla V. Brekhova, Denis V. Dahin

Аннотация. В рамках исследования представлено методологическое обоснование проектирования программ ДПО для педагогических кадров, базирующееся на модульной структуре в контексте апробации Единой модели профориентации. Определены ключевые подходы к конструированию учебного контента для учителей общеобразовательных школ и мастеров производственного обучения организаций СПО, при этом содержание дисциплин соотнесено с квалификационными требованиями профессионального стандарта. Предложена архитектура модульного курса повышения квалификации «Профориентационная деятельность в образовательной среде: преемственность школы и колледжа», построенная на вариативной основе («инвариантное ядро – профильные траектории – дополнительные модули»).

Abstract: This study presents a methodological rationale for the design of continuing professional education (CPE) programs for teaching staff, based on a modular structure within the context of piloting the Unified Career Guidance Model. Key approaches to developing educational content for secondary school teachers and vocational training instructors in secondary vocational education (SVE) organizations are identified, with the course content aligned with the qualification requirements of the professional standard. The architecture of a modular advanced training course, "Career Guidance Activities in the Educational Environment: Continuity between School and College," is proposed. The course is built on a variable framework structured as an "invariant core – specialized tracks – additional modules."

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, программа повышения квалификации, модульный подход, профориентационная работа, профессиональный стандарт, индивидуальный образовательный маршрут, обобщенные трудовые функции.

Keywords: supplementary professional education, professional development program, modular approach, career guidance activities, professional standard, individual educational pathway, generalized job functions.

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы ОТГЕ-2026-0024).

Введение. В условиях современной социально-экономической реальности система профессиональной педагогической подготовки претерпевает этап кардинальной трансформации. Детерминантами данных процессов выступают ускоряющийся научно-технический прогресс, эволюция структуры занятости населения и ужесточение критериев оценки человеческого капитала. В контексте реализации стратегических ориентиров, зафиксированных в Указе Президента Российской Федерации от. 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» приоритетным направлением государственной политики объявлено повышение международной конкурентоспособности отечественной образовательной среды.

Данный вектор предполагает формирование модели педагога-профессионала, обладающего необходимыми компетенциями для адекватного реагирования на актуальные общественные запросы [6].

В этой связи подготовка кадрового резерва, отвечающего строгим критериям профессионализма и удовлетворяющего потребности производственной сферы, рассматривается в качестве одного из приоритетных направлений функционирования института дополнительного профессионального образования. Данный институт, в свою очередь, выступает неотъемлемым звеном общей архитектуры непрерывного образования в Российской Федерации.

В условиях динамично меняющейся образовательной среды именно дополнительное профессиональное образование берет на себя функцию оперативного реагирования на новые вызовы, обеспечивая педагогам возможность своевременно осваивать инновационные подходы, методики, технологии. При этом, важнейшим требованием к программам повышения квалификации становится их практико-ориентированный характер, позволяющий учителю не просто получать новые теоретические знания, но и сразу применять их в своей педагогической деятельности.

Согласно положениям 76-й статьи Федерального закона № 273-ФЗ, регулирующего образовательную деятельность в России, система дополнительного профессионального образования выстраивается на основе приоритетного устранения возникающих у специалистов профессиональных дефицитов и формирования аксиологических ориентиров их карьерного роста [7]. Ключевым требованием при этом выступает обеспечение постоянного соответствия имеющейся квалификации работников динамично изменяющимся

Так как с сентября 2023 года в России внедрен цикл занятий «Россия – мои горизонты», знакомящий обучающихся с миром профессий, возникла потребность в повышении квалификации педагогов школ и среднего профессионального образования для проведения занятий.

Актуальность исследования заключается в необходимости научно-методического обоснования и разработки программы повышения квалификации педагогов, ориентированной на реализацию Единой модели профессиональной ориентации в условиях взаимодействия образовательных организаций общего и среднего профессионального образования.

Решение данной задачи позволит не только повысить качество профессиональной работы, но и внести весомый вклад в достижение стратегических национальных целей развития Российской Федерации в сфере подготовки кадров.

Основы проектирования дополнительной профессиональной программы (ДПП). Основой для содержания ДПП выступают квалификационные характеристики и трудовые функции, зафиксированные в действующем профессиональном стандарте «Педагог» и «Педагог профессионального обучения, среднего профессионального образования», регламентирующем деятельность работников сферы образования [8; 9].

Проектирование содержания ДПП базируется на выделении профессиональных компетенций в качестве ключевых образовательных ориентиров. Данные результаты обучения представляют собой конкретизированную проекцию обобщенных трудовых функций, зафиксированных в профессиональном стандарте, т.е. проектирование программы начинается не с произвольного набора тем, а с анализа тех профессиональных задач, которые педагог должен решать в своей повседневной практике.

В современной педагогической науке и практике сложились разные подходы к проектированию содержания дополнительных профессиональных программ: от традиционного линейного (последовательное изучение дисциплин) до вариативных моделей, учитывающих профессиональные запросы слушателей.

В рамках нашей работы выберем модульный принцип построения программы повышения квалификации. Он выступает базой для индивидуализации образовательных траекторий слушателей. Отличительной чертой является возможность модификаций при разработке учебных курсов. Модульность гарантирует гибкость образовательного процесса: субъект обучения получает возможность компоновки востребованных блоков, исходя из собственных профессиональных компетенций, региональных особенностей организации [1; 4].

Основой для проектирования ДПП являются профессиональный стандарт, модульный проход и индивидуальный образовательный маршрут [3; 5; 10].

Содержание программы повышения квалификации. Программа повышения квалификации «Организация профориентационной работы в образовательной организации: от школы к колледжу» рассчитана на 72 академических часа. Она состоит из 3 блоков: инвариантный «Основы профориентационной работы в РФ» (24 часа); профессиональный (32 часа) и вариативный «Расширение профессионального кругозора» (16 часов). Это дает: сформировать единую базу знаний о профориентации для всех педагогов; учесть специфику деятельности учителя школы и преподавателя колледжа; предоставить возможность расширить кругозор в смежных или новых областях профориентационной работы.

Программа включает три блока (таблица 1).

Таблица 1

Блоки программы

Блок	Название	Часов	Характер	Для кого
Блок 1 (И)	Инвариантный «Основы профориен- тационной работы в РФ»	24	Обязательный для всех	Учителя школ и преподаватели СПО
Блок 2 (П)	Профессиональный (вариативный)	32	Выбор трека (школа / СПО)	Дифференцированно
Блок 3 (Р)	Вариативный «Расширение профессионального кругозора»	16	Выбор моду- лей по интере- сам (не менее 16 ч)	Учителя школ и преподаватели СПО

Блок 1 (И). Инвариантный: «Основы профориентационной работы в РФ» (24 часа). Цель блока – сформировать единую систему знаний о государственной политике, нормативной базе, ключевых понятиях и инструментах профориентации, необходимую как учителю школы, так и преподавателю колледжа (таблица 2).

Таблица 2

Структура инвариантного блока

№	Тема	Всего часов	Лекции	Практика	СРС
1.1	Нормативно-правовые основы профориентации в РФ	6	4	1	1
1.2	Единая модель профориентации и профориентационный минимум	6	3	2	1
1.3	Рынок труда и система профессионального образования РФ	6	3	2	1
1.4	Цифровая платформа «Билет в будущее»: обзор и возможности	6	2	3	1
Итого		24	12	8	4

Форма контроля по блоку 1: тестирование (20 вопросов, порог – 70 %).

Блок 2 (П). Профессиональный (вариативный): 32 часа.

Слушатель выбирает один из двух профессиональных треков в зависимости от своей категории.

Трек А «Профориентационная работа в школе» (для учителей школ) – формирует компетенции учителя школы по реализации Единой модели профориентации, включая проведение курса «Россия – мои горизонты», организацию профессиональных проб и взаимодействие с колледжами (Таблица 3).

Таблица 3

Трек А «Профориентационная работа в школе»

№	Тема	Всего часов	Лекции	Практика	СРС
А.1	Методика проведения курса «Россия – мои горизонты»	10	4	4	2
А.2	Организация профессиональных проб и экскурсий на предприятия	8	2	4	2
А.3	Взаимодействие школы с колледжами и работодателями	8	2	4	2
А.4	Психолого-педагогическое сопровождение выбора профессии в школе	6	2	2	2
	Итого	32	10	14	8

Трек Б «Профориентационная работа в колледже (СПО)» (для преподавателей колледжей) – формирует компетенции преподавателя колледжа по сопровождению профессионального самоопределения студентов, организации профориентационной работы со школами и взаимодействию с работодателями (Таблица 4):

Таблица 4

Трек Б «Профориентационная работа в колледже (СПО)»

№	Тема	Всего часов	Лекции	Практика	СРС
Б.1	Профориентационная работа колледжа: цели, задачи, формы	8	3	3	2
Б.2	Сопровождение профессионального самоопределения студентов СПО	10	4	4	2
Б.3	Взаимодействие колледжа со школами: профориентационные мероприятия	8	2	4	2
Б.4	Взаимодействие колледжа с работодателями и центром занятости	6	2	2	2
	Итого	32	11	13	8

Форма контроля по блоку 2: разработка и защита фрагмента рабочей программы (для трека А) или плана профориентационных мероприятий (для трека Б).

Блок 3 (Р). Вариативный «Расширение профессионального кругозора» (16 часов). Слушатель выбирает любые модули из предложенного перечня (каждый модуль – 8 часов) таким образом, чтобы их суммарный объем составил не менее 16 часов (таблица 5).

Таблица 5

Блок 3 (Р). Вариативный «Расширение профессионального кругозора»

Код	Название модуля	Краткое содержание
P1	Профориентация для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью	Особенности профессионального самоопределения, доступная среда, ресурсные центры, квоты
P2	Цифровые инструменты профориентации: продвинутый уровень	Платформа «Билет в будущее» (аналитика, отчеты), создание виртуальных экскурсий
P3	Современные технологии профориентации	Геймификация, профориентационные квесты, деловые игры, форсайт-сессии
P4	Работа с родителями в профориентации	Технологии вовлечения родителей, индивидуальные консультации, работа с родительскими чатами
P5	Взаимодействие с работодателями	Поиск партнеров, переговоры, документальное оформление, оценка эффективности
P6	Психология профессионального самоопределения	Обзор методик, проведение диагностики, техники консультирования
P7	Региональный рынок труда новых субъектов РФ	Экономика регионов, востребованные профессии, работодатели, меры поддержки
P8	Наставничество в профориентации	Программы наставничества, отбор и обучение наставников, сопровождение подопечных
P9	Профориентация в цифровой среде	Создание контента в соцсетях, работа с аудиторией
P10	Организация профессиональных проб	Методика разработки, создание оценочных материалов, анализ результатов

Организационно-педагогические условия реализации программы. В основу реализации программы заложен комплекс организационно-педагогических факторов, направленных на достижение максимальной результативности обучения. Ключевыми из них являются::

- деятельность направленность. Образовательный процесс ориентирован на практическое применение полученных знаний, что предполагает

активное участие обучающихся в профессиональной деятельности, а не ограничивается теоретическим освоением материала;

- организация личностно-опосредованного сотрудничества, активного взаимодействия;

- интерактивный формат взаимодействия. Работа строится в формате активного взаимодействия, что способствует эффективному обмену профессиональным опытом;

- гибкость образовательной траектории;

- учебно-методическое обеспечение;

- соответствие профессиональным запросам. Содержание курса ориентировано на решение актуальных задач современного образования и удовлетворение требований рынка труда;

- интеграция научных областей;

- нацеленность на конечный результат.

Программа реализуется смешанно (очно-заочно) с использованием ЭОС (электронной образовательной среды). Первый и третий блоки доступны исключительно в дистанционном режиме. Второй (профильный) блок требует личного присутствия на практикумах или участия в синхронных вебинарах с интерактивными заданиями.

Критерии результативности реализации программы

Для оценки результативности реализации программ профессионального развития педагогов установлены следующие показатели:

1. Личностно-профессиональные:

- рост мобильности и конкурентоспособности педагога в современных условиях рынка труда;

- увеличение степени удовлетворённости педагога итогами своей работы и перспективами профессионального продвижения;

- формирование у слушателей потребности и умения в самостоятельном обучении на протяжении жизни.

2. Показатели, характеризующие этапы реализации образовательного процесса

- выявление и изучение профессиональных потребностей целевой аудитории;

- организация информационной поддержки и процедуры зачисления участников;

- психолого-педагогическое сопровождение слушателей на всех этапах обучения;

- итоговая аттестация и оценка достигнутых компетенций.

Заключение. При разработке программы повышения квалификации выбран модульный подход, так как он наиболее эффективно позволяет организовать учебный процесс слушателей (школьных учителей и педагогов среднего профессионального образования). Каждый модуль закончен и направлен на формирование профессиональных компетенций обучающихся. Слушатели получают возможность самостоятельно проектировать свою

образовательную траекторию, выбирая из предложенного образовательного материала, что позволяет гибко адаптировать учебный план под реальные запросы категорий специалистов.

Разработанная программа ДПП «Организация профориентационной работы в образовательной организации: от школы к колледжу» показывает эффективность модульного подхода к проектированию учебного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева, Е. В. Модульный подход в проектировании содержания дополнительных профессиональных программ / Е. В. Баева. – Текст : непосредственный. – Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 255–257.
2. Дробот, А. А. Основные подходы к проектированию модульных образовательных программ повышения квалификации педагогических работников / А. А. Дробот. – Текст : непосредственный. – Молодой ученый. – 2011. – № 12. – С. 123–128.
3. Ильина, А. В. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации модульных курсов в дополнительном профессиональном образовании / А. В. Ильина. – Текст : электронный. – Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31198> (дата обращения: 07.07.2026).
4. Махотин, Д. А. Проектирование дополнительных профессиональных программ на основе профессионального стандарта педагога / Д. А. Махотин. – Текст : непосредственный – Вестник РМАТ. – 2013. – № 4. – С. 81–91.
5. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова и др. – М. : Альфа-М : ИНФРА-М, 2010. – 256 с. – Текст : непосредственный.
6. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 07.07.2026) – Текст : электронный.
7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 26.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.07.2026) – Текст : электронный.
8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам : Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499. – URL: <https://base.garant.ru/70440524/> (дата обращения: 07.07.2026). – Текст : электронный.
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 07.07.2026). – Текст : электронный.
10. Ястребова, Г. А. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога / Г. А. Ястребова, Г. В. Цветкова. – Текст : непосредственный. – Концепт. – 2014. – Т. 25. – С. 26–30.

REFERENCES

1. Baeva E.V. Modular approach in designing the content of additional professional programs. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *The world of science, culture, and education*, 2022, no 6 (97), pp. 255–257. (In Russian).
2. Drobot A.A. Basic approaches to designing modular educational programs for advanced training of teaching staff. *Molodoy uchenyy* = *Young scientist*, 2011, no 12, pp. 123–128. (In Russian).
3. Il'ina A.V. Content and procedural aspects of the development and implementation of modular courses in additional professional education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern problems of science and education*, 2021, no 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31198>. (In Russian).
4. Makhotin D.A. Designing additional professional programs based on the professional standard of a teacher. *Vestnik RMAT* = *Vestnik RMAT*, 2013, no 4, pp. 81–91. (In Russian).
5. Oleynikova O.N., Murav'eva A.A., Konovalova Yu.V. i dr. *Modul'nye tekhnologii: proektirovanie i razrabotka obrazovatel'nykh programm* [Modular technologies: design and development of educational programs]. M., Al'fa-M : INFRA-M, 2010. 256 p. (In Russian).
6. *Natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2030 goda* [On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726/>. (In Russian).
7. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii* [On education in the Russian Federation]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (In Russian).
8. *Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noy deyatel'nosti po dopolnitel'nym professional'nym programmam* [On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities in additional professional programs]. URL: <https://base.garant.ru/70440524/>. (In Russian).
9. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»* [On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". URL: <https://base.garant.ru/70535556/>. (In Russian).
10. Yastrebova G.A., Tsvetkova G.V. Individual educational route of a teacher as a tool for mastering new professional competencies in the context of implementing the professional standard of a teacher. *Kontsept* = *Kontsept*, 2014, T. 25, pp. 26–30. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Брехова, А. В. Проектирование программы повышения квалификации на основе модульного подхода (на примере программы «Организация профориентационной работы в образовательной организации: от школы к колледжу»)/ А. В. Брехова, Д. В. Дахин. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 56–64.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Brekhova, A. V. Designing a professional development program based on a modular approach (using the example of the program "Organization of Career Guidance Work in an Educational Organization: from School to College") / A. V. Brekhova, D. V. Dakhin // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 56–64. (In Russian).

УДК 378.147

**СРЕДОВОЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА:
КОНЦЕПЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАРЯЖЕННОЙ СРЕДЫ»
И ОПЫТ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ТЕХНОЛОГИИ
И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ АГПУ**

А.И. Гарбузов, С.Н. Лукаш

**ENVIRONMENTAL APPROACH TO FOSTERING SOCIAL RESPONSIBILITY
IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS:
THE CONCEPT OF A "PEDAGOGICALLY CHARGED ENVIRONMENT"
AND ITS IMPLEMENTATION AT THE FACULTY OF TECHNOLOGY
AND PHYSICAL CULTURE OF ASPU**

A.I. Garbuzov, S.N. Lukash

Аннотация. Традиционная практика воспитания социальной ответственности у будущих педагогов строится на разрозненных воспитательных событиях – лекциях, акциях, кураторских часах. Однако ответственность, проявляемая в искусственно созданных ситуациях, редко переходит в повседневное поведение студента, особенно на первом курсе, когда формируются базовые профессиональные и личностные установки. Цель статьи – теоретически обосновать и представить результаты пилотной апробации модели «педагогически заряженной среды» на первом курсе факультета технологии и физической культуры АГПУ в 2025–2026 учебном году. Методологическую основу исследования составили: средовой подход, теория контекстного обучения и педагогика повседневности. Вводится авторский концепт «педагогически заряженной среды» как пространства, где ответственное поведение становится органичной нормой, поддерживаемой всеми элементами образовательной среды. В ходе включённого наблюдения за 52 студентами первого курса в течение двух семестров выявлены ключевые дефициты «событийного» подхода – фрагментарность, отрыв от профессионального контекста и недоиспользование средовых ресурсов факультета. Разработана трёхкомпонентная структурная модель среды (предметно-пространственный, социально-коммуникативный и деятельностно-событийный компоненты), представлен поэтапный план её внедрения по семестрам с конкретными мероприятиями и ожидаемыми результатами. Первые результаты показывают, что педагогически заряженная среда позволяет перевести ответственное поведение из разряда внешних требований в разряд естественных норм студенческого сообщества. Наличие мастерских, спортивных залов и бригадных форм работы делает факультет технологии и физической культуры особенно перспективной площадкой для реализации средового подхода.

Abstract. The traditional practice of fostering social responsibility in future teachers relies on isolated educational events – lectures, volunteer campaigns, and curatorial hours. However, responsibility demonstrated in artificially organized situations rarely translates into students' everyday behavior, especially in the first year, when foundational professional and personal attitudes are being formed. This article aims to theoretically substantiate and present the results of a pilot implementation of the "pedagogically charged environment" model in the first year of the Faculty of Technology and Physical

Culture at ASPU during the 2025–2026 academic year. The research draws on the environmental approach in education, the theory of contextual learning, and the pedagogy of everyday life. The author introduces the concept of a "pedagogically charged environment" as a space where responsible behavior becomes an organic norm, supported by all elements of the educational setting. Through participant observation of 52 first-year students over two semesters, the study identified key deficits of the event-based approach – fragmentation, disconnection from professional context, and underutilization of the faculty's environmental resources. A three-component structural model of the environment was developed (spatial-material, social-communicative, and activity-event components), along with a semester-by-semester implementation plan specifying concrete activities and expected outcomes. Preliminary findings indicate that a pedagogically charged environment enables the shift of responsible behavior from the realm of external requirements to that of natural norms within the student community. The presence of workshops, sports facilities, and team-based work makes the Faculty of Technology and Physical Culture a particularly promising setting for the environmental approach.

Ключевые слова: социальная ответственность, студенты педагогического вуза, средовой подход, педагогически заряженная среда, первый курс, факультет технологии и физической культуры, АГПУ, воспитательное пространство, педагогика повседневности.

Keywords: social responsibility, pedagogical university students, environmental approach, pedagogically charged environment, first year, Faculty of Technology and Physical Culture, ASPU, educational space, everyday pedagogy.

Введение. Воспитание социально ответственной личности будущего педагога – одна из приоритетных задач высшего образования. Однако на практике эта задача часто решается через так называемый «событийный подход»: проводятся тематические кураторские часы, организуются дни волонтера, читаются лекции о профессиональной этике. Предполагается, что сумма таких мероприятий даст на выходе ответственного выпускника.

Проблема в том, что между «событием» и повседневностью существует разрыв. Студент может прекрасно выступить на конференции о социальной ответственности, но в реальной жизни – проигнорировать просьбу однокурсника о помощи, не сдержат слово, уклониться от участия в общем деле. Ответственность, демонстрируемая в специально организованных ситуациях, не становится чертой личности, если она не востребована и не поддерживается повседневной средой.

Особенно остро эта проблема стоит на первом курсе. Именно в первые два семестра закладываются базовые модели учебного и социального поведения студента, формируется его отношение к профессии и к себе как к будущему педагогу. Если в этот период студент не получает опыта реальной, повседневной ответственности – позже компенсировать этот пробел становится значительно труднее.

Факультет технологии и физической культуры АГПУ представляет собой уникальную площадку для исследования данной проблемы. С одной стороны, здесь присутствуют все типичные трудности первокурсников:

адаптация к вузовской системе, выстраивание новых социальных связей, освоение профессиональных дисциплин. С другой – факультет обладает выраженной спецификой: наличие мастерских и спортивных залов создает особую предметно-пространственную среду, а бригадные и командные формы работы формируют естественную основу для взаимной ответственности.

Проблема исследования заключается в противоречии между потенциалом средового подхода к воспитанию ответственности и отсутствием его системной реализации применительно к специфике конкретного факультета и конкретного года обучения.

Цель статьи – теоретически обосновать модель «педагогически заряженной среды» и представить опыт её пилотной реализации на первом курсе факультета технологии и физической культуры АГПУ в 2025–2026 учебном году.

Методология и методы. Теоретико-методологическую базу исследования составили три подхода. Во-первых, это средовой подход, представленный в работах американского психолога У. Бронфенбреннера и российского исследователя В.А. Ясвина. У. Бронфенбреннер разработал экологическую теорию развития человека, согласно которой личность формируется под влиянием системы взаимосвязанных средовых уровней: от микросреды (семья, группа сверстников) до макросреды (культурные и социальные ценности). Российский исследователь В.А. Ясвин адаптировал эти идеи к образовательной практике и предложил подходы к проектированию развивающей образовательной среды [3; 7]. В рамках нашего исследования мы используем комплексный средовой подход. Это позволяет рассматривать студенческую группу, факультет и вуз в целом как систему взаимовлияющих сред, формирующих социальную ответственность будущего педагога.

Во-вторых, теория контекстного обучения А.А. Вербицкого, которая утверждает, что качество усвоения знаний и умений прямо зависит от того, насколько учебная среда моделирует контекст будущей профессиональной деятельности [4].

В-третьих, идеи педагогики повседневности, акцентирующие внимание не на отдельных ярких событиях, а на рутинных, повторяющихся практиках, из которых складывается реальный опыт личности [5].

Центральным для исследования является концепт «педагогически заряженная среда», по аналогии с физическим понятием заряженного поля. Это образовательное пространство, в каждой точке которого студент испытывает ненавязчивое, но постоянное влияние, стимулирующее социально ответственное поведение. Данное воздействие исходит не от отдельного воспитателя или мероприятия, а от всей совокупности средовых элементов: организации пространства, характера коммуникаций, распределения обязанностей, традиций, даже расписания и навигации в корпусах.

Ключевое отличие такой среды – недирективность. Студент не получает прямого указания «будь ответственным», а помещается в условия, где беспечное поведение становится неудобным и неестественным, идущим вразрез с привычным укладом, а ответственное – простым, логичным и поддерживаемым окружающими.

В качестве методов использовались: теоретический анализ литературы; педагогическое моделирование; включенное наблюдение за повседневной деятельностью двух студенческих групп первого курса факультета технологии и физической культуры АГПУ (направления «Технология» и «Физическая культура», общая численность 52 человека) в течение первого и второго семестров 2025–2026 учебного года. В ходе наблюдения фиксировались проявления ответственного и безответственного поведения в разных средовых контекстах: в учебных аудиториях, мастерских, спортивных залах, зонах отдыха, во время самостоятельной подготовки и внеучебных мероприятий.

Результаты исследования.

1. Дефициты традиционного подхода: данные включенного наблюдения.

Наблюдение за первокурсниками в первом семестре (сентябрь–декабрь 2025 года) позволило зафиксировать несколько устойчивых проблем.

Во-первых, фрагментарность воспитательных воздействий. Педагогические события (кураторские часы, посвящения, акции) носили точечный характер. В промежутках между ними студенты жили в среде, которая не стимулировала ответственное поведение. Например, после кураторского часа о важности порядка в мастерских студенты продолжали оставлять инструменты и материалы на рабочих столах – среда не «напоминала» им о необходимости уборки.

Во-вторых, разрыв с профессиональным контекстом. Лекции о профессиональной этике педагога слабо соотносились с реальным опытом студентов. Первокурсники еще не начали практику в школах и не видели связи между разговорами об ответственности и своей текущей жизнью.

В-третьих, недооценка средовых ресурсов факультета. Мастерские и спортивные залы использовались строго по расписанию и только для учебных занятий. При этом их потенциал как пространств, где можно воспитывать ответственность через заботу об оборудовании, взаимопомощь при выполнении заданий, самостоятельную организацию работы, оставался незадействованным.

2. Модель «педагогически заряженной среды» для факультета технологии и физической культуры.

На основе анализа дефицитов и теоретических оснований мы разработали модель, адаптированную к специфике факультета. Она включает три взаимосвязанных компонента.

Первый компонент: предметно-пространственный. Среда должна быть построена так, чтобы сама её организация и оформление «провоцировали» ответственное поведение. Применительно к факультету технологии и физической культуры это означает:

1. Превращение учебных мастерских в «зоны ответственности» – закрепление за каждой студенческой бригадой конкретного рабочего места, за состояние которого она отвечает в течение семестра.

2. Введение системы визуальных маркеров в мастерских: стенды с публичными обязательствами бригад, графики дежурств и уборки, фото,

демонстрирующие образцовый порядок на каждом рабочем месте (эталонное состояние, к которому следует стремиться).

3. Организацию спортивных залов как пространств, где порядок поддерживается самими студентами: уборка инвентаря после занятий, контроль над сохранностью оборудования.

4. Создание в рекреациях факультета «стен взаимопомощи», где студенты могут оставлять просьбы о помощи и отмечать тех, кто помог. Данный подход делает ответственность видимой и признаваемой.

Второй компонент: социально-коммуникативный. Среда воспитывает ответственность тогда, когда в ней существуют устойчивые горизонтальные связи. Специфика факультета создает для этого естественные предпосылки:

1. Учебные бригады в мастерских и спортивные команды – это готовые малые группы, внутри которых можно выстраивать взаимную ответственность.

2. Введение системы «напарничества»: каждый первокурсник получает напарника из своей группы, с которым он совместно отвечает за определенный участок работы (подготовку мастерской к занятию, разминку перед тренировкой, проверку инвентаря).

3. Создание традиции «бригадных отчетов» – коротких еженедельных обсуждений в бригадах: что получилось, кто помог, кто подвел, что улучшить.

4. Привлечение старшекурсников в качестве «наставников ответственности» – неформальных лидеров, которые задают образец поведения без нотаций, просто своим примером.

Третий компонент: деятельностно-событийный. Повседневная жизнь факультета должна содержать постоянные «позиции ответственности»:

1. «Хозяин мастерской» – сменная роль, предполагающая ответственность за подготовку оборудования, порядок и технику безопасности в течение учебного дня;

2. «Капитан команды» на занятиях по физической культуре и спортивным дисциплинам – отвечает за разминку, дисциплину, эмоциональный настрой группы;

3. «Куратор безопасности» – студент, отвечающий за соблюдение правил техники безопасности в мастерской в течение конкретного занятия;

4. «Организатор помощи» – роль для студентов, которые помогают отстающим однокурсникам осваивать практические навыки (работу на станках, технику упражнений).

Важно, что все роли являются сменными и ротационными – каждый студент в течение семестра должен побывать в разных позициях ответственности. Это исключает закрепление ярлыков («этот безответственный, этот ответственный») и дает каждому опыт разных видов ответственности.

3. План-график реализации модели на 2025–2026 учебный год.

Ниже представлен план-график (таблица 1), по которому модель внедрялась в течение двух семестров на первом курсе факультета технологии и физической культуры АГПУ.

Таблица 1

План-график реализации модели на 2025-2026 учебный год

Период	Компонент среды	Конкретные мероприятия	Ожидаемые результаты
1 семестр (сентябрь–октябрь 2025)	Предметно-пространственный	Закрепление рабочих мест в мастерских за бригадами; оформление стендов с публичными обязательствами; введение графика дежурств в спортзалах	Осознание студентами своей территории и личной причастности к её состоянию
1 семестр (сентябрь–октябрь 2025)	Социально-коммуникативный	Формирование учебных бригад (по 4–5 чел.) и спортивных команд; распределение пар «напарников»; вводная встреча с наставниками-старшекурсниками	Формирование первичных горизонтальных связей, появление чувства принадлежности к малой группе
1 семестр (ноябрь–декабрь 2025)	Деятельностно-событийный	Запуск сменных ролей: «хозяин мастерской», «капитан команды», «куратор безопасности»; ведение бригадных дневников	Первый опыт принятия ответственности за конкретный участок работы и за других
1 семестр (декабрь 2025)	Все компоненты	Промежуточная рефлексия: бригадные обсуждения, анонимное анкетирование «Как я чувствую ответственность в нашей группе»	Выявление проблемных зон, корректировка модели перед вторым семестром
2 семестр (февраль–март 2026)	Предметно-пространственный	Обновление «стен взаимопомощи» по итогам рефлексии; введение «зеленых зон» в мастерских – мест, за чистоту которых отвечают сами студенты без контроля преподавателя	Повышение самостоятельности, переход от внешнего контроля к самоконтролю
2 семестр (февраль–март 2026)	Социально-коммуникативный	Ротация ролей в бригадах; запуск «бригадных проектов» – каждая бригада планирует и реализует мини-проект (спортивное соревнование, выставку работ, мастер-класс)	Развитие навыков кооперации и коллективной ответственности за результат

Период	Компонент среды	Конкретные мероприятия	Ожидаемые результаты
2 семестр (апрель–май 2026)	Деятельностно-событийный	Усложнение ролей: «организатор помощи» для отстающих; подготовка и проведение «Дня открытых мастерских» для школьников	Опыт социально ответственного поведения за пределами факультета, перед внешней аудиторией
2 семестр (май 2026)	Все компоненты	Итоговая рефлексия: «Ответственный экватор» – коллективное обсуждение опыта первого года обучения, фиксация личных достижений и зон роста	Осознание студентами динамики собственной ответственности, планирование саморазвития на второй курс

Обсуждение. Новизна предложенного подхода состоит в том, что воспитание социальной ответственности перестает быть суммой отдельных мероприятий и становится проектированием целостного образа жизни студенческой группы. Введенный концепт «педагогически заряженной среды» развивает идеи В.А. Ясвина и А.С. Макаренко, но применительно к конкретным условиям – факультету технологии и физической культуры и первому году обучения [3; 8].

Специфика факультета оказалась важным фактором. Наличие мастерских и спортивных залов создает естественную потребность в порядке, взаимопомощи и технике безопасности – а значит, и естественные «точки входа» для воспитания ответственности. Студенту не нужно абстрактно объяснять, зачем нужна ответственность. Он видит её необходимость каждый день, когда работает на станке или выполняет упражнение в паре.

Первый опыт реализации модели позволяет сделать несколько предварительных наблюдений. Во-первых, ключевым фактором оказалась ротация ролей – когда каждый студент побывал и «хозяином мастерской», и «капитаном команды», и «организатором помощи», у него формировалось более полное понимание ответственности. Во-вторых, важную роль сыграли наставники-старшекурсники: их пример действовал сильнее, чем любые кураторские беседы. В-третьих, на этапе первого семестра выявилась проблема: некоторые студенты воспринимали роли формально, «для галочки». Это потребовало усиления рефлексивного компонента во втором семестре.

Дискуссионным остается вопрос о том, насколько устойчивыми окажутся результаты при переходе студентов на второй курс. Не «выветрится» ли приобретенный опыт, если на старших курсах среда не будет столь же педагогически заряженной? Это составляет перспективу дальнейшего исследования – лонгитюдного наблюдения за группой на протяжении всего периода обучения.

Закключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, доминирующий «событийный» подход имеет принципиальные ограничения: фрагментарность, вербализм и отрыв от повседневности, что особенно заметно на первом курсе, когда закладываются базовые модели поведения студента.

Во-вторых, продуктивной альтернативой выступает средовой подход, реализуемый через модель «педагогически заряженной среды», которая включает три компонента: предметно-пространственный, социально-коммуникативный и деятельностно-событийный.

В-третьих, факультет технологии и физической культуры обладает выраженной спецификой, делающей его перспективной площадкой для средового подхода: наличие мастерских и спортивных объектов, бригадные и командные формы работы, раннее включение в практическую деятельность.

В-четвертых, первый опыт реализации модели в 2025–2026 учебном году показывает, что системное проектирование среды позволяет перевести ответственное поведение из разряда «требований» в разряд «естественных норм» студенческого сообщества.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на лонгитюдное отслеживание результатов, расширение модели на другие факультеты и курсы, а также на разработку диагностического инструментария для оценки эффективности педагогически заряженной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2023. – № 1. – С. 3–15.
2. Рожков, М. И. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса в вузе / М. И. Рожков, И. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 34–43.
3. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. – Текст : непосредственный.
4. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
5. Бочарова, Ю. Ю. Педагогика повседневности: от исследования к проектированию / Ю. Ю. Бочарова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2022. – № 8. – С. 24–34.
6. Леонтьев, Д. А. Ответственность как жизнеспособность / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2024. – № 1 (39). – С. 117–126.
7. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. – Cambridge : Harvard University Press, 1979. – 330 p.
8. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с. – Текст : непосредственный.

9. Новикова, Л. И. Педагогика детского коллектива / Л. И. Новикова. – М. : Педагогика, 1978. – 176 с. – Текст : непосредственный.
10. Газман, О. С. Неклассическое воспитание / О. С. Газман. – М. : Просвещение, 2002. – 296 с. – Текст : непосредственный.
11. Иванов, С. А. Модель воспитывающей среды педагогического вуза / С. А. Иванов, И. И. Соколова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 3. – С. 59–70.
12. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – М. : Смысл, 2023. – 375 с. – Текст : непосредственный.
13. Йонас, Х. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Х. Йонас. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с. – Текст : непосредственный.
14. Darling-Hammond L. The Flat World and Education. – New York : Teachers College Press, 2010. – 394 p.
15. Seligman M. E. P. Building Resilience // Harvard Business Review. – 2011. – Vol. 89. – No. 4. – P. 100–106.

REFERENCES

1. Asmolov A. G. Psychology of Modernity: Challenges of Uncertainty, Complexity and Diversity. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 2023, no. 1, pp. 3–15. (In Russian).
2. Rozhkov M. I., Ivanova I. V. Existential Approach to Organizing the Educational Process at the University. *Pedagogika = Pedagogy*, 2024, no. 2, pp. 34–43. (In Russian).
3. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. M., Smysl Publ., 2001. 365 p. (In Russian).
4. Verbitskii A. A. Contextual Learning in the Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2006, no. 11, pp. 39–46. (In Russian).
5. Bocharova Yu. Yu. Everyday Pedagogy: From Research to Design. *Pedagogika = Pedagogy*, 2022, no. 8, pp. 24–34. (In Russian).
6. Leontiev D. A. Responsibility as Viability. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya = Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy*, 2024, no. 1 (39), pp. 117–126. (In Russian).
7. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press, 1979. 330 p.
8. Makarenko A. S. *O vospitanii* [On Education]. M., Politizdat Publ., 1988. 256 p. (In Russian).
9. Novikova L. I. *Pedagogika detskogo kollektiva* [Pedagogy of the Children's Collective]. M., Pedagogika Publ., 1978. 176 p. (In Russian).
10. Gazman O. S. *Neklassicheskoe vospitanie* [Non-Classical Education]. M., Prosveshchenie Publ., 2002. 296 p. (In Russian).
11. Ivanov S. A., Sokolova I. I. A Model of the Educating Environment of a Pedagogical University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2025, vol. 34, no. 3, pp. 59–70. (In Russian).
12. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* [Digital Generation of Russia: Competence and Security]. M., Smysl Publ., 2023. 375 p. (In Russian).

13. Jonas H. *Printsip otvetstvennosti. Opyt etiki dlya tekhnologicheskoi tsivilizatsii* [The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age]. M., Airis-press Publ., 2004. 480 p. (In Russian).

14. Darling-Hammond L. *The Flat World and Education*. New York, Teachers College Press, 2010. 394 p.

15. Seligman M. E. P. Building Resilience. *Harvard Business Review*, 2011, vol. 89, no. 4, pp. 100–106.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Гарбузов, А. И. Средовой подход к воспитанию социальной ответственности студента педагогического вуза: концепция «педагогически заряженной среды» и опыт её реализации на факультете технологии и физической культуры АГПУ / А. И. Гарбузов, С. Н. Лукаш – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 65–74.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Garbuzov A. I., Lukash S. N. Environmental approach to fostering social responsibility in pedagogical university students: the concept of a "pedagogically charged environment" and its implementation at the faculty of technology and physical culture of ASPU / A. I. Garbuzov, S. N. Lukash // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 65–74. (In Russian).

УДК – 37.013.46:811.161.1

**ПЕДАГОГ. УЧЕНЫЙ. ПРОСВЕТИТЕЛЬ:
ВКЛАД ПРОФЕССОРА Т.К. ДОНСКОЙ В СОВРЕМЕННУЮ
ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ НАУКУ**

Л.Н. Горобец, Т.Н. Сокольницкая¹

**TEACHER. SCIENTIST. ENLIGHTENER:
PROFESSOR T.K. DONSKAYA'S CONTRIBUTION
TO MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE**

L.N. Gorobets, T.N. Sokolnitskaya

Аннотация. В статье рассмотрены подходы Т.К. Донской к решению актуальных вопросов современного обучения. Раскрыто отношение ученого к русскому языку, языку межнационального и международного общения, обладающего огромным воспитательным потенциалом. Особое внимание обращено на работы, связанные с теоретическим обоснованием и представлением концепции национальной русской школы и определением эффективных путей её реализации. Обоснована целесообразность лингвистического развития обучающихся. Обучение русскому языку связано с развитием познавательных процессов: мышления, памяти, внимания, воображения, восприятия и речи. Именно русский язык как предмет выступает не только объектом изучения, но и инструментом познания, что позволяет формировать у учащихся умение анализировать, систематизировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи и выражать мысли в устной и письменной форме. Показана реализация положений развивающего обучения. Доказано, как идея развивающего обучения, обоснованная ученым, прямо соотносится с требованиями обновленного Федерального образовательного стандарта, в котором приоритетом является развитие личности учащегося. Дано понимание текста как единицы изучения, обучения и воспитания человека, гражданина и патриота.

Annotation. The article examines T.K. Donskaya's approaches to addressing pressing issues in modern education. The scholar's attitude towards the Russian language – the language of interethnic and international communication, which possesses enormous educational potential – is revealed. Special attention is paid to works related to the theoretical substantiation and presentation of the concept of a national Russian school and the identification of effective ways to implement it. The expediency of the linguistic development of students is substantiated. Teaching the Russian language is linked to the development of cognitive processes: thinking, memory, attention, imagination, perception, and speech. It is precisely the Russian language as a subject that serves not only as an object of study but also as a tool for learning, which enables students to develop the ability to analyze, systematize information, establish cause-and-effect relationships, and express their thoughts in both oral and written form. The implementation of the principles of developmental learning is demonstrated. It has been proven that the idea of developmental

¹ Материал подготовлен в рамках мероприятий, проводимых в Армавирском государственном университете совместно с Московским государственным университетом и Ленинградским областным институтом развития образования, посвященных 95-летию со дня рождения академика Петровской академии наук и искусств, профессора Т. К. Донской.

learning, as substantiated by the scholar, directly aligns with the requirements of the updated Federal Educational Standard, in which the priority is the development of the student's personality. The text is understood as a unit of study, teaching, and upbringing of a person, a citizen, and a patriot.

Ключевые слова: учитель, роль школы, обучение и воспитание, русский язык, лингвистическое развитие, русская национальная школа, развивающее обучение, текст, просветительская деятельность.

Keywords: teacher, the role of the school, teaching and upbringing, the Russian language, linguistic development, the Russian national school, developmental learning, text, educational activities.

В современных условиях социальной и экономической нестабильности российской школе принадлежит особая роль – образование и воспитание молодежи в лучших традициях русской национальной школы, заложенных выдающимися деятелями русской культуры от Владимира Святителя до А.С. Макаренко, Д.С. Лихачева, В.Распутина, В. Астафьева, В.В. Колесова, Е. Богата и других страстных защитников духовной культуры нашего народа как бесценного дара прошлого – будущему.

Т.К. Донская [6, с. 4]



«Учитель! Перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени». Все знают эти строки Н.А. Некрасова, много раз их произносили, говоря о человеке, который повлиял на судьбу, профессию, сформировал взгляды своего ученика. Сегодня эти строки мы адресуем нашему Учителю – Тамаре Константиновне Донской.

Это не просто торжественные слова к 95-летию со дня рождения: это проверенное годами отношение к Учителю, который сделал свою работу делом *Долга, Чести* и гражданской *Доблести*.

Тамара Константиновна Донская (1931–2020), ученый, педагог, исследователь, просветитель, всю свою жизнь отдала делу изучения и преподавания русского языка, до последних дней служила отечественному образованию: 62 года её педагогический стаж, поистине «Учитель учителей». Т.К. Донская внесла достойный вклад в решение проблем лингвометодики,

пройдя путь от ассистента до академика Петровской академии наук и искусств, профессора, заведующего кафедрой русского языка в национальной школе, профессора кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А.И. Герцена, профессора Белгородского государственного института искусств и культуры. Более 30 лет Тамара Константиновна сотрудничала с Армавирским государственным педагогическим университетом. Она приезжала в Армавир читать лекции для студентов, учителей, преподавателей, участвовала в проводимых на филологическом факультете и гимназии № 1 г. Армавира конференциях, методических семинарах по общедидактическим и частнометодическим вопросам обучения, подготовила к защите кандидатской и докторской диссертаций преподавателя АГПУ.

Т.К. Донская имеет более 500 научных, научно-методических, научно-практических работ, в которых ставились и решались актуальные вопросы современного образования в российской поликультурной и полиэтнической школе. Считала необходимым повышение филологической образованности учащихся образовательных школ и студентов-филологов, будущих учителей русского языка как в общеобразовательных школах с русским (родным) и русским как неродным языком в школах Севера. Для них был создан учебник «Методика преподавания русского языка в школах крайнего Севера» (в соавторстве с коллегами по кафедре русского языка в национальной школе РГПУ им. А.И.Герцена 2001г.).

«Основные научные интересы связаны с проблемами культуры речи учителя-словесника, этнофилологического анализа художественного текста, истории методики русского языка как источника творческого развития учителя-методиста, концептосферы национального сознания русскоязычных авторов России, воспитания межпоколенческой памяти современных учащихся» [5, с. 160].

Центральная идея Т.К. Донской – обучение русскому языку должно быть развивающим: не просто давать знания и формировать умения и навыки, а интенсивно развивать интеллектуальные и лингвистические способности учащихся. Лингвистическое развитие предполагает формирование у обучающихся целостного представления о языке как системе (а не просто усвоение правил и норм), развитие языкового чутья и способности осознанно пользоваться языковыми средствами. Оно связано с формированием лингвистической компетенции: знанием основ науки о языке, пониманием его устройства, истории и функций, а также умением применять эти знания на практике. Тамара Константиновна ратовала за осознанное применение норм и правил: учащийся не просто запоминает их, а понимает, в какой ситуации они действуют, почему существуют исключения, как нормы связаны с историей языка. Для этого нужно использовать упражнения и задания частично-поискового, прогностического и творческого характера. Это а) лингвистические мини-исследования и эксперименты, где ученик сам «добывает» правило: сравнивает пары слов, наблюдает за чередованиями,

анализирует варианты норм, самостоятельно делает выводы; б) этимологические справки; в) работа со словообразованием (краткие сведения о происхождении слов и способах их образования помогают лучше запоминать написание и понимать системные связи в языке); г) сопоставление вариантов и обсуждение норм и допустимых вариантов произношения и употребления; д) анализ помет в словарях (доп., устар., разг., поэт.) и др., что формирует у учащихся представление о норме как о динамической категории. Идея развивающего обучения прямо соотносится с требованиями обновленного Федерального образовательного стандарта, где приоритетом становится развитие личности учащегося, формирование универсальных учебных действий. Концепция школьного филологического образования, на которую опирается стандарт, коррелирует с идеями Т.К. Донской, заложившей основу когнитивно-семантического и коммуникативно-деятельностного подходов в обучении русскому языку.

Особое место в научно-методическом наследии Т.К. Донской занимают работы, связанные с теоретическим обоснованием концепции национальной русской школы и определением эффективных методических путей её реализации.

Т.К. Донскую как ученого всегда отличали научная смелость, дар научного предвидения, широта исследовательских взглядов, глубокая образованность, безграничная преданность методике преподавания русского языка, верность патриотическим идеалам и гуманистическим ценностям ученых лингвистов и методистов прошлого. В полной мере эти качества стали очевидны в середине 90-х годов XX века, которые стали значимым этапом в творческой научно-практической деятельности доктора педагогических наук, профессора Т.К. Донской. В это переломное для страны время, когда традиционные духовно-нравственные ценности нашего народа подвергались переоценке и шел поиск новых нравственных ориентиров нового государства, когда российское образование переживало период активного реформирования, Тамара Константиновна Донская работала над созданием концепции русской национальной школы. В 1998 году опубликовала сборник «Русская национальная школа»: проблемы и решения», в котором представила научно-методическую концепцию русской национальной школы, «основанную на преемственных и перспективных связях в отечественном образовании, на ведущей, основополагающей роли отечественного языка в воспитании языковой личности школьника, в развитии способностей детей России» [3, с. 3–10]. Целью концепции было воспитание у подрастающего поколения национального самосознания, чувства гордости и патриотизма. В концепции воплотились представления Т.К. Донской о будущем родной страны, о судьбе российской школы, отечественного образования, о будущем и настоящем методики преподавания русского языка.

В процессе работы над теоретическим обоснованием концепции и определением эффективных практических механизмов её реализации

в школьном обучении проявились гражданская смелость Т.К. Донской, её искренний патриотизм, вера в родную страну и свой народ, глубокая убежденность в возрождении России, стремление сохранить историческую память народа, родной русский язык.

Цели и задачи концепции русской национальной школы, сформулированные Т.К. Донской, продолжают лучшие традиции отечественного образования, отражают идеи великих российских ученых - гуманистов и педагогов: Ф.И. Буслаева, М.В. Ломоносова, А.Н. Острогорского, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского и других. Не случайно в основе концепции, созданной Т.К. Донской, лежат взаимосвязанные дидактические принципы народности и историзма: «Принцип народности становится, с нашей точки зрения, важнейшим принципом российской школы, поскольку, только воспитывая любовь и преданность родной земле, родному народу, гордость за его славное прошлое и деятельное участие в возрождении былого величия Родины, можно вернуть школе её влияние на подрастающее поколение» [3, с. 7]. Обращение к этим принципам отвечает, с точки зрения профессора Т.К. Донской, потребностям граждан России «знать правду о себе и вернуть забытые народные традиции, национальные духовные ценности, донесенные нам памятью народа-творца и его лучшими представителями, ставшими нравственными наставниками родного народа...» [3, с. 7]. В этих наполненных высоким гражданским пафосом строках, написанных в самое тяжелое для российской школы время перестройки, особенно ярко проявился дар методического предвидения, который отличал Т.К. Донскую как ученого. Прошло 30 лет, и задачи патриотического воспитания личности, формирования её традиционных духовно-нравственных ценностей, сохранения исторической памяти сформулированы в указе президента Российской Федерации В.В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Образовательные результаты, связанные с патриотическим воспитанием учащихся, формированием у них традиционных духовно-нравственных ценностей занимают центральное место в современных образовательных стандартах и федеральных рабочих программах по русскому языку. В процессе реализации воспитательного потенциала предмета «Русский язык» предполагается формирование ценностных образовательных результатов: осознание и проявление «русской гражданской идентичности в поликультурном и многоконфессиональном обществе, понимание роли русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения народов России; проявление интереса к познанию русского языка, к истории и культуре Российской Федерации, культуре своего края, народов России в контексте учебного предмета «Русский язык» и др.» [7, с. 5], которое соответствует взглядам Т.К. Донской.

Как научное предвидение можно рассматривать и предложенные Т.К. Донской пути реализации принципа историзма, предполагающие обращение школьных программ к русской истории, к деяниям предков,

национальным духовным ценностям, национальным святыням, к памяти о нравственных наставниках родного народа, которые формировали духовные ценности нашего народа [4].

Не случайно важным принципом концепции русской национальной школы, по мнению Т.К. Донской, является культурологический принцип обучения и воспитания: «Творимая народом культура выступает и в качестве выражения коллективной памяти народа, поэтому она неотделима от истории» [3, с. 47]. Вместе с тем, важно отметить, что Т.К. Донская не противопоставляет русскую национальную культуру культурам других народов, живущих на территории Российской Федерации. Рассматривая принцип диалога культур как ведущий принцип обучения в условиях полиэтнической школы, Т.К. Донская предлагает широкое понимание и считает его стратегическим для всей образовательной политики Российской Федерации. Обосновывая значимость принципа диалога культур в концепции русской национальной школы, Тамара Константиновна подчёркивает мысль о необходимости рассматривать русскую культуру в контексте мировых культур, что дает возможность проникнуть в национальное мировосприятие, в национальный характер народа.

В тексте концепции Т.К. Донской центральное место занимают теоретические положения, посвященные значимости роли родного русского языка, во-первых, в национальном возрождении России, во-вторых, в становлении русской национальной школы. Принципы концепции и пути их методического обеспечения отражают глубокое убеждение Тамары Константиновны в том, что национальное возрождение современной России невозможно без возрождения в российской школе отношения к русскому языку как к «фактору национального самосознания и самопознания, важнейшему феномену нравственного самосохранения русской культуры» [3, с. 51]. Именно поэтому, с точки зрения Т. К. Донской, важнейшей социальной, культурной и образовательной задачей школы является возрождение отношения к русскому языку как к национальной святыне: решение этой задачи окажет решающее влияние на подрастающее поколение, на формирование его гражданского достоинства в эпоху самоопределения.

Теоретические положения Т.К. Донской о важности воспитания ценностного отношения к родному русскому языку в процессе формирования гражданского достоинства и национального самосознания у граждан будущей России созвучны положениям концепции формирования у школьников ценностного взгляда на русский язык как национальный феномен, которую в это же время разрабатывала доктор педагогических наук, профессор МПГУ А.Д. Дейкина. Так в середине 90-х годов XX века, в период, когда происходило обесценивание традиционных духовно-нравственных ориентиров русского народа, благодаря гражданскому мужеству и методической смелости двух отечественных ученых, представителей московской и петербургской методических школ, А.Д. Дейкиной и Т.К. Донской, в российской методике по-новому зазвучали идеи ценностно ориентированного обучения русскому языку.

Определяя практические пути реализации принципов концепции, Т.К. Донская формулирует такие значимые для возрождения российской школы ориентиры, как развивающие программы и культурологический аспект обучения русскому языку на текстовой основе. Текст осознается ученым как единица языка, культуры, коммуникации, обучения. Знания о тексте как лингвистической категории и единице обучения необходимы всем учителям предметникам. И этот подход созвучен постулатам Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, К.Д. Ушинского, которые определяли текст, прежде всего образцовый, в качестве основы процесса обучения русскому языку. В современной лингвометодике текст понимается и как объект, и как средство обучения и развития речи [1, с. 380]. На основе текста мы не только формируем языковые и речевые компетенции, но и учим постигать культуру речевого общения, владеть устной и письменной формами речи, понимать исторические, духовные, культурные ценности своего народа. Текст, по справедливому мнению Тамары Константиновны, является важнейшим средством приобщения к культуре и основным способом овладения всеми видами речевой деятельности [2, с. 8].

Действительно, «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» [8, с. 149].

Т.К. Донская использовала тексты о светочах русской духовной мысли, о выдающихся исторических деятелях, о символах-концептах русской национальной культуры, о русском языке как духовной ценности русского народа. Тамара Константиновна Донская считает, что такой подход к обучению русскому языку позволит объединить филологические и методические традиции и инновации и «...будет способствовать более целенаправленному воспитанию национальной гордости у наших детей, наследников духовной культуры России...» [3, с. 32]. Поэтому Т.К. Донская много внимания уделяла просветительской деятельности, рассказывая о православной культуре и её роли в истории российского государства («Православное слово в языке и речи: культурологический аспект» (2011), «Сергий Радонежский: 200 лет» (2014), «Радонежский Рублев иконописец» (2015), «Д.С. Лихачев – светоч отечественной науки и культуры» (2016)). Думается, что систематическая работа над текстом («диалог с текстом») позволяет вводить новое содержание в образование, развивать мыслительную и познавательную деятельность учащихся, формировать навыки поисковой, исследовательской, творческой деятельности.

Т.К. Донская раскрывала проблемы современного обучения, корректировала идеи методической деятельности, новый смысл внесла в представления о целях и содержании обучения русскому языку в национальной школе/русской национальной школе, его месте в культуре и социуме. Призывала вводить школьников и студентов средствами языка в мир культуры, помогать им преодолевать существующее отчуждение от системы нравственных и эстетических ценностей, выбирать значимые ценностные ориентиры. Развитие идей Т.К. Донской в современной педагогической науке продолжается её учениками и последователями, проводятся методические семинары, научно-практические конференции, где рассматриваются реализация идей ученого в современном процессе обучения и тиражирование практического опыта [1; 2; 6].

Заключение и педагогические перспективы. Концепция русской национальной школы получила широкое признание в профессиональном сообществе середины 90-х – начала двухтысячных годов и была реализована петербургской гимназией № 32 (более пяти лет учителя работали по программе Т.К. Донской, гимназия неоднократно признавалась школой года). Идеи, сформулированные в концепции русской национальной школы, получили дальнейшее развитие в работах Т.К. Донской, её коллег и учеников, представителей Санкт-Петербургской методической школы.

Методическая школа профессора Т.К. Донской – это профессора, доценты, учителя, аспиранты, студенты, живущие в разных уголках нашей страны и за рубежом («в годы работы в ЛГПУ/РГПУ им. А.И. Герцена Т.К.Донская подготовила 23 кандидата и 5 докторов наук, в том числе 2 доктора наук из Китая, и 4 магистра» [5, с. 160]), которые могут и хотят учиться, способны генерировать педагогические идеи и реализовывать их, не останавливаясь на достигнутом, добиваются результатов в процессе педагогической деятельности.

Живое, образное и полемичное слово Учителя пусть продолжает звучать и созидать в педагогической науке 21 века.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горобец, Л. Н. Актуальные вопросы современной лингвометодики и их решение в исследованиях Л. З. Шакировой и Т. К. Донской/ Л. Н. Горобец. – Текст : непосредственный // Лингвометодическая школа в Республике Татарстан : история и современность : сборник статей Международной научно-практической конференции (Казань, 16–17 февраля 2021 г.). – Казань : Издательство Казанского университета, 2021. – С.379–391.

2. Горобец, Л. Н. Решение актуальных вопросов современной лингвометодики в трудах Т. К. Донской/ Л. Н. Горобец. – Текст : непосредственный // Научная мысль: перспективы развития : материалы IX Международной научно-практической конференции и Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвящённой 90-летию со дня рождения Тамары Константиновны Донской (26 октября 2021 года, г. Армавир). – Армавир : РИО АГПУ, 2021. – С.7–12.

3. Донская, Т. К. Русская национальная школа: проблемы и решения/ Т. К. Донская. – СПб.: «Сударыня», 1998. – 108 с. – Текст : непосредственный.
4. Донская, Т. К. Методика преподавания русского языка: научно-методические материалы/ Т. К. Донская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2011. – 328 с. – Текст : непосредственный.
5. Лингводидактический библиографический словарь: около 500 научных биографий специалистов в области изучения и преподавания языков и смежных дисциплин/научный консультант: В.Г. Костомаров; научн. ред. А. Н. Щукин; авт.-сост. А. Н. Щукин, Л. В. Московкин, В. Д. Янченко – М.: Русский язык. Курсы, 2022. – 528 с. – Текст : непосредственный.
6. Моя жизнь — это встречи : сборник очерков и статей в честь Т. К. Донской / под общей редакцией доктора педагогических наук Л. Н. Горобец. — Армавир : РИО АГПУ, 2018. — 112 с. — Текст : непосредственный.
7. Федеральная основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций) – М., 2025. – Текст : электронный. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_russkij-yazyk_5-9.pdf (дата обращения: 28.03.2026)
8. 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.

REFERENCES

1. Gorobec L. N. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvometodiki i ih reshenie v issledovaniyah L. Z. Shakirovoj i T. K. Donskoj* [Current NYE issues in modern linguomethodology and their solutions in the studies by L. Z. Shakirova and T. K. Donskaya]. Kazan: Kazan University Press, 2021, pp. 379–391. (In Russian).
2. Gorobec L. N. *Reshenie aktual'nyh voprosov sovremennoj lingvometodiki v trudah T. K. Donskoj* [Addressing pressing issues in modern linguo-methodology in the works of T. K. Donskaya.]. Armavir: RIO AGPU, 2021, pp. 7–12. (In Russian).
3. Donskaya T. K. *Russkaya nacional'naya shkola: problemy i resheniya* [Russian National School: Problems and Solutions]. St. Petersburg: “Sudarynya”, 1998. 108 p. (In Russian).
4. Donskaya T. K. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: nauchno-metodicheskie materialy* [Methodology of teaching the Russian language: scientific and methodological materials]. St. Petersburg: LLC “Knizhny Dom”, 2011. 328 p. (In Russian).
5. *Lingvodidakticheskij bibliograficheskij slovar': okolo 500 nauchnyh biografij specialistov v oblasti izucheniya i prepodavaniya yazykov i smezhnyh disciplin/nauchnyj konsul'tant* [Linguodidactic bibliographic dictionary: about 500 scientific biographies of specialists in the field of language study and teaching and related disciplines / scientific consultant.]. Moscow: Russian Language. Courses, 2022. 528 p. (In Russian).
6. *Moya zhizn' – ehto vstrechi : sbornik ocherkov i statej v chest' T. K. Donskoj* [My life is about meetings: a collection of essays and articles in honor of T. K. Donskaya]. Armavir: RIO AGPU, 2018. 112 p. (In Russian).

7. *Federal'naya osnovnogo obshchego obrazovaniya. Russkij yazyk (dlya 5–9 klassov obrazovatel'nyh organizacij)* [Federal basic general education. Russian language (for grades 5–9 in educational organizations)]. Moscow, 2025. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_russkij-yazyk_5-9.pdf. (In Russian).

8. Chernova L. V., Gorobec L. N. The formation of the cultural identity of a bilingual individual through text-centered teaching of the Russian language: pedagogical foundations and results. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2026, no. 2, pp. 144–151. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Горобец, Л. Н. Педагог. Ученый. Просветитель: вклад профессора Т. К. Донской в современную педагогическую науку / Л. Н. Горобец, Т. Н. Сокольницкая – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 75–84.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Gorobets, L. N. Teacher. Scholar. Enlightener: the contribution of Professor T. K. Donskaya to modern pedagogical science / L. N. Gorobets, T. N. Sokolnitskaya. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 75–84. (In Russian).

УДК 37.035.6

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

К.М. Дерягина

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF ADOLESCENTS IN
AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

K. M. Deryagina

Аннотация. В современных социокультурных условиях гражданско-патриотическое воспитание подростков приобретает особую значимость. Изменение информационной среды и многообразие ценностных ориентиров требуют научно обоснованной организации воспитательного процесса, направленного на формирование гражданской идентичности, ценностного отношения к Отечеству и готовности к социально ответственной деятельности. Цель статьи – рассмотреть теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания подростков в образовательной организации. Уточняется содержание понятий «гражданственность», «патриотизм», «гражданское воспитание», «патриотическое воспитание» и «гражданско-патриотическое воспитание», раскрывается их взаимосвязь. Рассматриваются аксиологический, личностно ориентированный и системно-деятельностный подходы. Показано, что результат гражданско-патриотического воспитания определяется единством когнитивного, ценностно-мотивационного, эмоционального и деятельностного компонентов. Обосновывается значение образовательной организации как социокультурной среды, обеспечивающей включение подростков в общественно значимую деятельность.

Abstract. In the current sociocultural context, civic and patriotic education of adolescents is becoming increasingly significant. Changes in the information environment and the diversity of value orientations call for a scientifically grounded organization of the educational process aimed at fostering civic identity, a value-based attitude toward the Fatherland, and readiness for socially responsible activity. The purpose of the article is to examine the theoretical and methodological foundations of civic and patriotic education of adolescents in an educational organization. The study clarifies the concepts of "civic-mindedness", "patriotism", "civic education", "patriotic education", and "civic and patriotic education" and examines their interrelationship. The axiological, personality-oriented, and system-activity approaches are considered. The study shows that the outcomes of civic and patriotic education are determined by the unity of cognitive, value-motivational, emotional, and activity-based components. The role of the educational organization as a sociocultural environment that provides opportunities for adolescents to engage in socially significant activities is substantiated.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, подростки, образовательная организация, гражданская идентичность, патриотическое сознание, социокультурная среда, методологические подходы, социальная ответственность.

Keywords: civic and patriotic education, adolescents, educational organization, civic identity, patriotic consciousness, sociocultural environment, methodological approaches, social responsibility.

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения относится к приоритетным направлениям государственной образовательной политики Российской Федерации. Это положение закреплено в основных нормативных документах, определяющих цели, содержание и планируемые результаты воспитательной деятельности образовательных организаций. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» связывает результаты воспитания с формированием у обучающихся патриотизма и гражданственности [9]. В Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей данные качества рассматриваются во взаимосвязи со служением Отечеству, исторической памятью, преемственностью поколений и ответственностью за судьбу страны [11]. Во ФГОС основного общего образования данные ориентиры отражены в требованиях к личностным результатам [10].

В современных геополитических и информационных условиях задачи гражданско-патриотического воспитания подростков становятся особенно значимыми. Цифровая среда расширяет доступ к информации, однако одновременно увеличивает число противоречивых трактовок общественных и исторических событий. Это может осложнять формирование целостного представления о прошлом страны и влиять на характер гражданских установок подростков. Поэтому важной и стратегической задачей воспитательной работы становится поддержание исторической памяти и культурной преемственности, а также формирование готовности к ответственному участию в общественной жизни и выполнению гражданских обязанностей.

Данные аналитического отчета «Итоги мониторинга ценностных ориентаций современной молодежи 2025» позволяют отметить положительную динамику в усвоении традиционных духовно-нравственных ценностей и дают более конкретное представление о том, что сами обучающиеся связывают с патриотизмом и гражданской позицией.

По данным отчета для значительной части обучающихся патриотизм, прежде всего, означает любовь к Родине, гордость за историю страны, уважением к её культурному наследию. Большинство респондентов также положительно оценивают участие в политических выборах как исполнение гражданского долга, 74 % опрошенных считают его гражданским долгом и возможностью влиять на будущее страны. Вместе с тем деятельное понимание патриотизма, предполагающее готовность работать во благо государства, характерно лишь для каждого пятого обучающегося [5, с. 14].

Результаты мониторинга обнаруживают определённый разрыв между ценностным восприятием патриотизма и готовностью реализовывать соответствующие установки в практической деятельности. Позитивное отношение

к стране, её истории и гражданским обязанностям ещё не означает, что они становятся основанием повседневного выбора. В связи с этим одной из значимых задач гражданско-патриотического воспитания становится создание условий, при которых патриотические ценности не ограничиваются их декларативным признанием, а становятся личностно значимыми ориентирами, определяющими гражданскую позицию подростка и его готовность к социально ответственным действиям.

Сегодня существует ряд проблем, сдерживающих развитие гражданско-патриотического воспитания, а именно: размытость границ между дефинициями «гражданственность» и «патриотизм»; преобладание событийного подхода, сводящего воспитательную работу к отдельным памятным мероприятиям, и недостаточная определённости воспитательного результата. Безусловно, отдельные мероприятия обладают воспитательным потенциалом, но лишь при включении в целостную систему учебной, внеурочной и общественно-значимой деятельности. По справедливому замечанию Л.И. Новиковой, школу следует рассматривать именно как целостный социально-педагогический организм, а воспитательную систему не что иное, как комплекс взаимосвязанных компонентов, объединённых общей целью и системой отношений [6, с. 173]. Таким образом, руководствуясь этой теоретической посылкой, критерием воспитанности в данной области следует считать не сумму декларируемых знаний, а их проекцию на мотивационную структуру личности, поступки и характер оценочных суждений школьника, что формируется через воспитательную систему.

Подчеркивают данное требование и особенности подросткового возраста, которые требуют особого внимания к тому, каким образом организуется воспитательная работа в образовательной организации. В этот период стремление обучающегося к самостоятельности и праву на собственное мнение одновременно сопровождается высокой чувствительностью к оценке сверстников и позиции значимых взрослых. Как отмечают в своем исследовании К.Н. Поливанова и А.А. Бочавер, становление самостоятельности связано с возможностью пробовать разные способы действия, получать обратную связь и принимать ответственность за сделанный выбор [8, с. 6]. Это означает, что подростку недостаточно предлагать уже сформулированные оценки. Ему необходимы ситуации выбора, в которых он может самостоятельно осмысливать значимые вопросы, принимать решения, участвовать в совместной деятельности, а главное – рефлексировать. А для этого необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и содействовать процессу функционирования и развитию личности через организацию благоприятных педагогических условий.

На основании рассмотренных положений возникает противоречие между требованием выстраивать гражданско-патриотическое воспитание как последовательный, включённый в школьную жизнь, процесс и недостаточной определённости его понятийных оснований, структуры и ожидаемого воспитательного результата.

Проблема исследования состоит в уточнении сущности гражданско-патриотического воспитания подростков, определении взаимосвязи составляющих его понятий и теоретическом обосновании методологических подходов к организации этого процесса в образовательной организации.

Цель статьи – раскрыть теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания подростков в условиях образовательной организации.

Методологическую основу исследования составили аксиологический, личностно ориентированный и системно-деятельностный подходы. В процессе работы были задействованы следующие методы теоретического исследования: анализ, синтез.

Теоретико-методологическое обоснование гражданско-патриотического воспитания подростков целесообразно начать с уточнения содержания понятий, лежащих в его основе. Исходным является понятие «воспитание», поскольку гражданское, патриотическое и гражданско-патриотическое воспитание представляют собой направления целостного воспитательного процесса.

Современная педагогика рассматривает результат воспитания не только как усвоение определённых норм и ценностей, но и как их принятие самим ребёнком. Именно они во многом определяют его отношение к окружающему миру, выбор жизненной позиции и характер поведения. При этом личностное принятие ценностей происходит не изолированно, а в конкретной воспитательной среде, поэтому особое значение имеет организация самого пространства школьной жизни. В.К. Рябцев и В.И. Слободчиков описывают образовательную организацию как целостную гуманитарно-органическую систему, в которой взаимосвязаны уклад, воспитывающая среда, детско-взрослые общности, совместная деятельность и событийность. В таком пространстве социально значимая ценность не просто сообщается ребёнку, а становится предметом осмысления, входит в структуру его личностной и субъектной позиции и получает воплощение в делах и поступках [12, с. 116].

Из представленной выше теоретической позиции, вытекает несколько следствий, уточняющих педагогический смысл гражданско-патриотического воспитания. Его результат имеет более глубокую природу, чем простая информированность. Да, подросток должен знать историю, государственное устройство, гражданские нормы, но этого, как показывает анализ, недостаточно. Гражданско-патриотическая позиция формируется тогда, когда личное принятие этих ценностей соединяется с опытом совместной деятельности и готовностью нести ответственность за собственные решения.

Для дальнейшего анализа необходимо уточнить, в каком значении используется понятие «гражданственность». В рамках настоящего исследования данное понятие понимается как интегративное качество и позиция личности, выражающие осознание принадлежности к сообществу резидентов Российской Федерации, принятие гражданских прав и обязанностей, уважение к закону и достоинству человека, ответственность за собственные

действия и готовность участвовать в решении общественно значимых вопросов [4, с. 563]. Существенно, что в таком понимании знание правовых норм соединяется с отношением человека к своим обязанностям и с его реальным участием в жизни общества.

Многокомпонентный характер гражданственности представлен и в исследованиях, посвящённых воспитанию гражданских качеств подростков. Так, И.И. Болдырев и Е.П. Комаровская выделяют системный, аксиологический, деятельностный, личностно ориентированный и гуманистический подходы [1, с. 156]. Следовательно, гражданственность нельзя описать только через объём знаний о государстве и праве, а в комплексе с включением в реальную деятельность, тем самым помогая сделать теоретические знания более прочными. Её содержание неразрывно связано с ценностным отношением к гражданским нормам, опытом социально значимого действия и осмыслением собственной позиции.

В понятии «патриотизм» смысловой центр несколько иной. Здесь на первый план выходит отношение человека к Отечеству – его истории, культуре, настоящему и будущему. Это отношение включает эмоциональную привязанность, но не исчерпывается ею. Чувство сопричастности обретает подлинный воспитательный смысл лишь тогда, когда находит выражение в ответственном отношении к окружающим людям, культурному наследию, природе, исторической памяти и результатам собственного труда. Без этого, как показывает практика, патриотические заявления остаются на уровне риторики, не оказывая реального влияния на поведение личности. Сходное понимание представлено в работе О.К. Поздняковой и Е.Л. Крыловой «Структура патриотического сознания молодёжи: педагогический аспект». Авторы рассматривают патриотическое сознание через взаимосвязь мировоззренческого, аксиологического и поведенческого компонентов, подчёркивая единство знаний и представлений о Родине, принятия патриотических ценностей и их воплощения в поступках [7, с. 304].

Сопоставление понятий показывает, что гражданственность и патриотизм нельзя ни отождествлять, ни рассматривать как не связанные друг с другом явления. Первая фиксирует преимущественно правовое, общественное и деятельностное измерение отношения личности к государству и социуму. Второй обращён к историко-культурной, ценностно-эмоциональной связи человека с Отечеством.

Проведённый анализ позволяет рассматривать гражданское воспитание как целенаправленный процесс, в рамках которого у подростка формируются гражданская идентичность, правовая и общественная ответственность, уважение к правам и обязанностям человека, а также готовность к участию в общественной жизни. Патриотическое воспитание, в свою очередь, представляет собой процесс, в ходе которого у подростка формируется ценностное отношение к Отечеству, его историко-культурному наследию, народу и перспективам развития, а результатом выступают эмоциональная сопричастность, ответственность и готовность к созидательной деятельности.

Основание для объединения этих направлений мы видим именно в их взаимном дополнении. Гражданская ответственность приобретает ценностный смысл через отношение к Отечеству, а патриотическая сопричастность получает деятельное выражение в ответственном выборе, выполнении обязанностей и участии в общественно значимых делах.

Под гражданско-патриотическим воспитанием подростков в образовательной организации в рамках настоящего исследования понимается системно организованный и целенаправленный педагогический процесс, ориентированный на становление российской гражданской идентичности подрастающей личности, усвоение гражданско-патриотических ценностей и формирование осознанного отношения к своей стране, государству и обществу. Результатом такого воспитания выступает готовность подростка принимать ответственные решения, соотносить их с общественными интересами и включаться в социально значимую деятельность.

В данном определении принципиальны несколько положений, раскрывающих содержание гражданско-патриотического воспитания подростков.

Прежде всего, речь идёт о педагогически организованном процессе, имеющем определённые цели и предполагаемые результаты. Поэтому его содержание, методы и формы не могут носить случайный характер, их необходимо соотносить с теми изменениями в знаниях, ценностных установках и поведении подростка, которые рассматриваются как результат воспитания. Иначе воспитательная работа распадается на отдельные мероприятия, связь которых с поставленной целью трудно проследить.

Содержательную основу этого процесса составляют традиционные духовно-нравственные ценности. В педагогической концепции Б.Т. Лихачёва ценности выступают ориентирами воспитания, задающими направленность развития личности и приобретающими реальное значение через её приобщение к культуре, общественным отношениям и созидательной деятельности [3, с. 156]. В православной духовной традиции Святитель Игнатий (Брянчанинов), рассматривая нравственное становление человека, связывал его с внутренним принятием духовных оснований и их проявлением в мыслях, словах и поступках [2, с. 435]. Такое понимание позволяет рассматривать традиционные ценности не только как смысловые ориентиры, но и как основания нравственной регуляции поведения. Они задают критерии, с которыми человек соотносит собственные намерения и интересы, учитывая ответственность перед другими людьми, обществом и государством. Их принятие обнаруживается в способности к нравственному выбору, самоограничению и осмыслению возможных последствий собственных действий.

Результат гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения предполагает формирование отношения, а не только совокупности знаний. Подросток должен не только знать содержание гражданских и патриотических понятий, но и осознавать их личностную и общественную значимость, эмоционально воспринимать связанные с ними события и руководствоваться ими при выборе поведения.

Наконец, сформированность гражданско-патриотической позиции предполагает её проявление в деятельности. Усвоенные знания и ценности приобретают практический смысл, когда отражаются в выполнении обязанностей, соблюдении норм взаимодействия, участии в коллективных и общественно значимых делах, инициативности и ответственности за свои действия.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем выделить в структуре результата гражданско-патриотического воспитания подростков четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и деятельностный. Когнитивный включает знания об истории и культуре России, основах государственного устройства, правах и обязанностях гражданина. Ценностно-мотивационный связан с принятием гражданско-патриотических ценностей и осознанием их значения, как для самого подростка, так и для общества в целом. Эмоциональный выражается в чувстве сопричастности к истории, культуре, настоящему и будущему своей страны. Деятельностный позволяет судить о том, насколько усвоенные знания и ценности находят отражение в поведении, ответственности и реальном участии подростка в социально значимой деятельности.

Проведённое исследование позволило уточнить содержание гражданско-патриотического воспитания подростков, его теоретико-методологические основания и предполагаемый воспитательный результат. Показано, что гражданственность и патриотизм, сохраняя самостоятельное содержание, образуют взаимосвязанную основу данного процесса, а его результативность определяется не только усвоением знаний и ценностей, но и их проявлением в личностной позиции и поведении подростка. Существенное значение при этом имеет системная организация воспитательной работы, её связь со школьным укладом и включение обучающихся в реальную общественно значимую деятельность. Такой подход позволяет рассматривать гражданско-патриотическое воспитание как целостный процесс, направленный на становление ответственной гражданской позиции подростка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болдырев, И. И. Модель воспитания гражданских качеств подростков / И. И. Болдырев, Е. П. Комаровская. – Текст : электронный // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3 (140). – С. 155–160. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-vozpitaniya-grazhdanskih-kachestv-podrostkov> (дата обращения: 04.08.2026).
2. Игнатий (Брянчанинов), святитель. Полное собрание творений. Т. 7 : Письма / святитель Игнатий Брянчанинов ; составитель О. И. Шафранова ; общая редакция А. Н. Стрижева. – Москва : Паломникъ, 2007. – 655 с. – Текст : непосредственный.
3. Лихачёв, Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачёв ; под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 646 с. – (Педагогическое наследие). – Текст : непосредственный.
4. Лукаш, С. Н. Российская гражданская идентичность в современной парадигме реформирования отечественного образования / С. Н. Лукаш, К. М. Дерягина. – Текст : электронный // Конструктивные педагогические заметки. – 2023. – № 11–2 (20). – С. 561–572. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52694397&ysclid=msu4olt6y6344576404> (дата обращения : 04.08.2026).

5. Мониторинг ценностных ориентаций молодёжи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчёт / Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания». – Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания – 2025. – 24 с. – URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/140/3x1oxhx3hux6z597z60iqbi0cks3ebbb.pdf> (дата обращения : 04.08.2026). – Текст : электронный.
6. Новикова, Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды / Л. И. Новикова ; составитель Е. И. Соколова ; под редакцией Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. – Москва : ПЕР СЭ, 2010. – 335 с. – Текст: непосредственный.
7. Позднякова, О. К. Структура патриотического сознания молодёжи : педагогический аспект / О. К. Позднякова, Е. Л. Крылова. – Текст : электронный // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8, № 3 (28). – С. 304–310. – URL: <https://707.su/ZbsP>.
8. Поливанова, К. Н. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? / К. Н. Поливанова, А. А. Бочавер. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27 – № 3. – С. 6–15. – URL: <https://707.su/zavA> (дата обращения: 15.08.2026).
9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов: официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://707.su/hMya> (дата обращения: 20.07.2026).
10. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов: официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <https://707.su/CJIF> (дата обращения: 22.07.2026).
11. Российская Федерация. Президент. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809. – Текст : электронный // Официальное опубликование правовых актов: официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=ms6bwd7jpl91488958> (дата обращения: 20.07.2026).
12. Рябцев, В. К. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации / В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков. – Текст электронный // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14 – № 3. – С. 113–130. – URL: <https://707.su/ikS5> (дата обращения : 15.08.2026).

REFERENCES

1. Boldyrev I. I., Komarovskaya E. P. A Model for Developing Civic Qualities in Adolescents. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 3 (140), pp. 155–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-vospitaniya-grazhdanskih-kachestv-podrostkov> (accessed 4 August 2026). (In Russian).
2. Ignatii (Bryanchaninov), svyatitel'. *Polnoe sobranie tvorenii. T. 7: pis'ma* [Complete Works. Vol. 7: Letters]. Moscow, Palomnik Publ., 2007. 655 p. (In Russian).
3. Likhachev B. T. *Pedagogika: kurs lektsii* [Pedagogy: A Course of Lectures]. Moscow, VLADOS Publ., 2010. 646, [1] p. (In Russian).

4. Lukash S. N., Deryagina K. M. Russian Civic Identity in the Contemporary Paradigm of Reforming National Education. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki = Constructive Pedagogical Notes*, 2023, no. 11–2 (20), pp. 561–572. (In Russian).
5. *Monitoring tsennostnykh orientatsii molodezhi: rezul'taty, vyvody, predlozheniya: analiticheskii otchet* [Monitoring of Youth Value Orientations: Results, Conclusions, Proposals: Analytical Report]. Moscow, Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya, 2025. 24 p. URL: <https://707.su/pr00> (In Russian).
6. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works]. Moscow, PER SE., 2010. 335 p. (In Russian).
7. Pozdnyakova O. K., Krylova E. L. The Structure of Young People's Patriotic Consciousness: A Pedagogical Perspective. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*, 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 304–310. (In Russian).
8. Polivanova K. N., Bochaver A. A. Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 3, pp. 6–15. (In Russian).
9. Rossiiskaya Federatsiya. *Zakony. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon No. 273-FZ* [On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ]. URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698?ysclid=ms6d6x9j3o961520125> (accessed 20 July 2026). (In Russian).
10. Rossiiskaya Federatsiya. *Ministerstvo prosveshcheniya. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. No. 287* [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 31 May 2021]. URL : <https://707.su/AX1c>. (In Russian).
11. Rossiiskaya Federatsiya. *Prezident. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei: Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 9 noyabrya 2022 g. No. 809* [On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of 9 November 2022]. URL : <https://707.su/wDru>. (In Russian).
12. Ryabtsev V. K., Slobodchikov V. I. Pedagogical Conditions and Mechanisms for the Formation of Children's Value-Semantic Orientations in an Educational Organization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022, vol. 14, no. 3, pp. 113–130. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Дерягина, К. М. Теоретико-методологические основы гражданско-патриотического воспитания подростков в образовательной организации / К. М. Дерягина – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 85–93.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Deryagina, K. M. Theoretical and Methodological Foundations of Civic and Patriotic Education of Adolescents in an Educational Organization / K. M. Deryagina // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 85–93. (In Russian).

УДК 372.881.1

О РОЛИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Д.В. Еныгин

THE ROLE OF THE VALUE-MEANING SPHERE IN THE PERSONALITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Dmitrii V. Enygin

Аннотация. Статья раскрывает актуальность изучения системы смыслов и ценностей в современном отечественном высшем образовании – в особенности в сфере преподавания иностранных языков. Автор подчёркивает, что роль преподавателя вуза выходит за рамки передачи знаний и навыков: педагог должен работать с установками студентов, которые нередко испытывают трудности в осознании ценности изучения языка. В статье детально раскрывается структура ценностно-смысловой сферы личности – как единства ценностных ориентаций и личностных смыслов, определяющих направленность и социальное поведение человека. В работе представлены теоретические подходы к трактовке ценностей и смыслов, а также выделены четыре этапа формирования ценностно-смысловой сферы преподавателя иностранных языков. Кроме того, в статье классифицированы факторы, влияющие на становление этой сферы.

Abstract. The article highlights the relevance of rethinking the system of meanings and values in modern higher education in our country, particularly in the field of foreign language teaching. The author emphasizes that the role of a university teacher extends beyond the transmission of knowledge and skills: the educator must engage with students' value-based attitudes, as learners often struggle to recognize the value of language learning. The paper provides a detailed analysis of the structure of the value-meaning sphere of personality as an integrated system of value orientations and personal meanings that determine an individual's direction and social behavior. The study outlines theoretical approaches to interpreting values and meanings and identifies four stages in the formation of the value-meaning sphere of a foreign language teacher. Furthermore, the article classifies the factors influencing the development of this sphere.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера; преподаватель иностранных языков; профессиональная идентичность; ценностные ориентации; личностные смыслы; педагогическая деятельность; профессиональное становление; рефлексия.

Keywords: value-meaning sphere; foreign language teacher; professional identity; value orientations; personal meanings; teaching activity; professional development; reflection.

Современный этап развития отечественного высшего образования, и особенно, иноязычного сегодня сталкивается с необходимостью пересмотра и переоценки системы смыслов и ценностей всех ее агентов в виду сложившихся глобализационных и цивилизационных условий развития нашей страны на данном этапе. Преподаватель иностранного языка в вузе сегодня призван не только обучить, передать знания, выработать умения

и навыки, все чаще наши реалии сегодня говорит о необходимости еще и работы со смыслами у студентов, которые испытывают периодически сложность в понимании собственного видения ценности изучения иностранного языка сегодня в виду перестройки приоритетов в выборе иностранного языка для изучения в ВУЗе, и для чего, не лишним будет отметить, важно чтобы сам преподаватель четко понимал и определял смыслы своей деятельности для себя и свои ценности в этой связи.

Рассмотрим указанные понятия детально. Начнем с описания ключевого определения «ценностно-смысловая сфера личности». Она конституируется двумя взаимосвязанными подсистемами: ценностными ориентациями, задающими вектор направленности субъекта, и личностными смыслами, репрезентирующими субъективную значимость объектов и феноменов окружающей действительности. Будучи фундаментальным образованием в структуре личности, данная сфера детерминирует её направленность и выступает фундаментом регуляции социального поведения. Функция ценностных ориентаций заключается в обеспечении достижения стратегических жизненных целей и реализации мотивов деятельности. Как отмечает Д.А. Леонтьев, в состав этой системы интегрированы и социальные ценности – те, которые индивид признаёт нормативно, не обязательно наделяя их личностной значимостью [1].

Ценностно-смысловая сфера представляет собой смыслообразующее ядро, формирующее неповторимый внутренний мир человека и опосредующее его взаимодействие с реальностью. В отличие от внешних нравственных дилемм, продиктованных общественными предписаниями, она апеллирует к глубинным смысловым координатам, которые конституируют внутренние мотивы и устремления субъекта. Процесс формирования ценностей, как подчёркивают многие исследователи, развёртывается в ходе социализации, где индивид осваивает многообразие форм общественного взаимодействия и накапливает индивидуальный опыт [2].

На разных этапах онтогенеза данная сфера подвержена трансформации и развитию под воздействием совокупности факторов. Юношеский возраст, характеризующийся интенсивным становлением идентичности, знаменуется многократным возрастанием значимости социальной среды и межличностных отношений. Поиск ответов на экзистенциальные вопросы о собственном месте в мире и определение жизненных целей в этот период наглядно иллюстрирует динамический характер ценностно-смысловой сферы [3].

Следует особо отметить, что именно ценностная сфера служит основанием для принятия жизненных решений и позиционирования личности в конкретных ситуациях. Она интегрирует материальную, сознательную и бессознательную активность в единый механизм, обеспечивающий продуктивное взаимодействие с миром. Развитие этой сферы неразрывно связано с личностным ростом, углублением саморефлексии и способностью субъекта наделять собственную жизнь смыслом.

Необходимо также учитывать, что фундаментом ценностно-смысловой сферы выступают моральные установки, культурные традиции и индивидуальный опыт, совокупно определяющие мироощущение и поведенческие паттерны личности. В данном контексте ценности правомерно рассматривать как динамические единицы, трансформирующиеся в зависимости от жизненных обстоятельств и стадии личностного развития. Конструирование отношения к многообразным жизненным ситуациям опирается на эти внутренние ориентиры, что непосредственным образом детерминирует стиль педагогической деятельности.

В конечном итоге ценностно-смысловая сфера личности не просто отражает внутренние убеждения и приоритеты – она также формирует образ жизни и подход к взаимодействию с окружающим миром. Понимание индивидуальных смыслов и ценностей студента позволяет преподавателю создать более глубокую и значимую связь, что, в свою очередь, способствует более успешной совместной работе в учебном процессе, позволяя студенту глубже осознать свои потребности и идентифицировать цели.

Следует отметить, что данная проблематика выступала объектом исследований ряда отечественных и зарубежных ученых. Так, в практическом исследовании ценностно-смысловой сферы личности в 70-х годах XX века М. Рокич [4] выделил две основные группы ценностей: терминальные (конечные цели) и инструментальные (предпочтительные способы действий).

Отечественные педагоги и психологи также исследуют эту проблему, что отражено в работах В.П. Бранского, В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз, Д.А. Леонтьева, В.С. Мерлина, М.С. Яницкого и других.

В.П. Бранский классифицирует ценности по видам деятельности и продуктам, которые человек производит: экономические, политические и духовные ценности [5]. В.В. Гаврилюк [6] и Н.А. Трикоз [7] подчеркивают важность различия между декларируемыми и истинными ценностями, отмечая, что защитные механизмы могут препятствовать осознанию действительных ценностей.

В рамках концепции интегральной индивидуальности В.С. Мерлин трактовал ценности и смыслы как многомерные образования, возникающие на пересечении процессов социализации и индивидуально-типических свойств субъекта [8]. По его убеждению, данные образования выполняют интегрирующую функцию, связывая разнотипные характеристики в единое целое и тем самым способствуя гармонизации личности и становлению индивидуальности.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что ценностно-смысловая сфера выступает центральным структурообразующим элементом личности, задающим её направленность и опосредующим регуляцию социального поведения. Проблематика формирования системы жизненных ценностей и смыслов находится в фокусе пристального внимания как отечественных, так и зарубежных учёных. При этом ценности репрезентируют стратегические

цели индивида и отражают его долгосрочные жизненные перспективы, тогда как ценностные ориентации указывают на то, что субъективно воспринимается им как особо значимое.

Профессия преподавателя относится к числу специальностей, в которых личностные качества, целевые установки и ценностные приоритеты оказывают существенное влияние на характер профессиональной деятельности. Основным инструментом педагога, помимо всего методического инструментария, выступает его собственная личность, вследствие чего направленность личности оказывается тесно сопряжённой с содержанием профессиональной деятельности и её индивидуальным стилем. Эффективность профессионала во многом определяется степенью выраженности ценностно-смыслового содержания профессиональной деятельности и уровнем согласованности профессиональной идентичности педагога.

Так, Ю.П. Поваренков [9] и Т.В. Мищенко [10] выделяют в качестве ключевых параметров профессиональной идентичности принятие профессии, понимаемое как удовлетворённость её отдельными аспектами и в целом, принятие себя в ней, характеризующееся качественными и количественными параметрами самооценки, а также принятие ценностей сообщества, к которому специалист принадлежит. Следовательно, профессиональная идентичность обнаруживает неразрывную связь с ценностно-смысловой составляющей. Данную позицию целесообразно дополнить положением о том, что личность неизбежно соотносит собственные ценности и смыслы с миссией своей деятельности и её базовыми задачами. Сопряжение личностных смыслов со смыслами профессиональной деятельности, таким образом, представляет собой значимый фактор становления профессионального пути субъекта.

Отдельно в данном разделе следует обратиться к понятию смысла, которое занимает важное место среди ключевых понятий теории деятельности. Как утверждает А.Н. Леонтьев, «смысл принадлежит не предмету, а деятельности. Лишь в контексте предмета он выступает как смысл», и далее: «Мы называем деятельность осмысленной, и невозможно полностью понять деятельность, не осознав, что такое смысл» [1]. В рамках теории деятельности смысл (действия) рассматривается как «осознаваемое отношение предмета действия к его мотиву». «Форма переживания (осознания) смысла действия представляет собой сознание его цели. Таким образом, предмет, обладающий для меня смыслом, является предметом возможного целенаправленного действия; действие, имеющее для меня смысл, соответственно, является действием, направленным на достижение определенной цели» [1].

А.Н. Леонтьев вводит понятие значений как аккумуляции общественно выработанных способов взаимодействия с предметами. Однако, функционируя в системе индивидуального сознания, значения не реализуют себя сами по себе, а отражают движение личностного смысла, который наполняет их (каждое отдельное значение насыщается личностным смыслом и становится его носителем), что подчеркивает связь значения с мотивом. Личностный смысл отражает отношение к осознаваемым объективным явлениям.

А.Н. Леонтьев также отмечает, что в структуре сознания личностный смысл взаимодействует с другими компонентами и выражается в значениях, а также в эмоциональных и чувственных переживаниях (чувственной ткани). В то же время личностно означенное и чувственно окрашенное переживание может быть определено как смысл только в том случае, если ясно, какое отношение оно выражает к определенным обстоятельствам и целям.

А.Г. Асмолов рассматривает личностный смысл как результат интеграции и воплощения в сознании объективных отношений личности к окружающему миру. Личностный смысл представляет собой отражение содержания отношения личности к действительности и отражает единство аффективных и интеллектуальных процессов [11]. Таким образом, личностный смысл является высшей ступенью в регуляции деятельности.

Перейдем к описанию особенностей формирования ценностно-смысловой сферы преподавателя иностранных языков.

Здесь нам видится возможность условно разделить процесс формирования указанного явления на несколько этапов, каждый из которых характеризуется своими задачами и особенностями:

1. Допрофессиональный этап. На этом этапе происходит формирование базовых ценностей и смыслов личности, определяющих ее мировоззрение и отношение к окружающему миру. Значительную роль играют семейные ценности, культурные традиции и личный опыт. Важно отметить, что наличие сформированной системы ценностей является необходимым условием для успешного освоения любой профессии.

2. Этап профессиональной подготовки. В период обучения в высшем учебном заведении осуществляется не только усвоение теоретических знаний и формирование практических навыков, но и постепенное конструирование ценностного аппарата осваиваемой педагогической профессии. Особое значение на данном этапе приобретает развитие рефлексивных способностей, навыков самоанализа и осмысление собственных ценностных ориентиров и смыслов в контексте преподавания иностранных языков.

3. Этап практической деятельности. Непосредственное взаимодействие со студентами погружает преподавателя в многообразие профессиональных ситуаций и проблемных полей, что стимулирует расширение и обогащение его ценностно-смысловой сферы. Существенную роль в профессиональном и личностном росте на этом этапе играют также систематическое повышение квалификации и активное участие в научных конференциях и семинарах.

4. Этап зрелости. К этому моменту преподаватель обладает устойчивой, внутренне интегрированной системой ценностей и смыслов, которая детерминирует его профессиональную идентичность и индивидуальный стиль работы. Осознавая собственные сильные и слабые стороны, он способен продуктивно реализовывать личностный потенциал в педагогическом процессе, прививать студентам интерес к иностранному языку и помогать им в поиске личностных смыслов в изучении данной дисциплины.

В заключение отметим, что влиять на формирование ценностно-смысловой сфер как преподавателя, так и студентов могут разные факторы, которые мы классифицировали в группы:

1. Личностные факторы. К ним относятся индивидуальные особенности личности, такие как темперамент, характер, мотивация, уровень самосознания и рефлексии.

2. Социально-культурные факторы. Культурные нормы и ценности, принятые в обществе, оказывают влияние на формирование мировоззрения и ценностных ориентаций. Отношение к иностранным языкам в социуме, видение их актуальности или неактуальности с точки зрения различных исторических и геополитических процессов – все это оказывает влияние на становление ценностно-смысловой сферы, как преподавателя, так и студента.

3. Профессиональные факторы. Особенности профессиональной деятельности, такие как специфика работы с различными профилями студентов, организационная культура и этические нормы. Ценности иностранного языка для студентов физико-технического профиля одни, для гуманитариев уже другие. Оргкультура ряда университетов сокращает часы на изучение иностранного языка, в отличие от других, которые, наоборот, увеличивают объем и расширяют направленность за счет множества интересных спецкурсов.

Исходя из этого, можно сделать следующий вывод. Становление ценностно-смысловой сферы преподавателя иностранного языка – это непрерывный процесс, требующий постоянной рефлексии, самоанализа и личностного роста. Осознание собственных ценностей и смыслов, их интеграция в профессиональную деятельность и умение использовать в работе со студентами являются необходимыми условиями для эффективной педагогической работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, Д. А. Виктор Франкл и борьба за смысл / Д. А. Леонтьев // Человек в поисках смысла: Сборник. – М., Прогресс, 1990. – С. 5–22. – Текст : непосредственный.

2. Деева, А. А. Психологические особенности построения профессиональных перспектив при проживании экзистенциального кризиса середины жизни / А. А. Деева. – Текст : непосредственный // Символ науки. – 2025. – №. 2–1. – С. 163–169.

3. Брызгалин, Е. А. Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по материалам отечественных и зарубежных научных источников) / Е. А. Брызгалин – Текст : непосредственный // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – №. 2. – С. 46–66.

4. Рокич, М. Методика «ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов/авт.-сост. АА Карелин. М.: Эксмо. – 2009. – С. 26–28. – Текст : непосредственный.

5. Бранский, В. П. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – Текст : непосредственный // Акмеология. – 2002. – №. 1. – С. 64–69.

6. Бочаров, В. Ю. Профессиональные, карьерные и статусные ожидания студентов нестоличного вуза / В. Ю. Бочаров, В. В. Гаврилюк. – Текст : непосредственный // Уровень жизни населения регионов России. – 2024. – Т. 20. – №. 3. – С. 437–449.

7. Капиева, К. Р. Место семьи среди профессиональных и социальных приоритетов: эмпирический анализ ценностно-смысловой сферы студентов / К. Р. Капиева [и др.]. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2026. – №. 2 (80). – С. 534–554.

8. Проворова, А. Н. Вольф Соломонович Мерлин : жизненный путь и контекст формирования научных взглядов / А. Н. Проворова. – Текст : непосредственный // Герценовский Вестник. – 2026. – Т. 2. – №. 1. – С. 42–48.

9. Поваренков, Ю. П. Индивидуальные особенности карьерного целеполагания студентов с разным уровнем интроверсии-экстраверсии / Ю. П. Поваренков, Е. С. Спиридонова. – Текст : непосредственный // Современная психология. Выпуск 13. – 2022. – С. 357.

10. Устинова, О. А. Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной десятилетию науки и технологий Российской Федерации 26 февраля 2026 г./под ред. ГЮ Лизуновой. – Горно-Алтайск : БИЦ ГАГУ – 2026. – 604 с. – Текст : непосредственный.

11. Галажинский, Э. В. Полезность бесполезного и право на избыточность: диалог о судьбе университета / Э. В. Галажинский, А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Образовательная политика. – 2026. – Т. 21. – №. 2. – С. 10–23.

REFERENCES

1. Leont'ev D. A. *Viktor Frankl i bor'ba za smysl* [Viktor Frankl and the struggle for meaning]. M., Progress, 1990. Pp.5–22. (In Russian).

2. Deeva A. A. Psychological characteristics of building professional prospects during the experience of an existential midlife crisis. *Simvol nauki = The symbol of science*, 2025, no. 2-1, pp. 163–169. (In Russian).

3. Bryzgalin E. A. Key provisions on personal values and meanings (based on materials from domestic and foreign scientific sources). *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2022, T. 15, no. 2, pp. 46–66. (In Russian).

4. Rokich M. Metodika «cennostnye orientacii». Bol'shaya enciklo-pediya psihologicheskikh testov/avt.-sost. AA Karelin. M.: Eksmo., 2009, pp. 26–28. (In Russian).

5. Branskij V. P., Pozharskij S. D. Social synergetics and acmeology. *Akmeologiya = Acmeology*, 2002, no. 1, pp. 64–69. (In Russian).

6. Bocharov V. YU., Gavriluk V. V. Professional, career, and status expectations of students at non-metropolitan universities. *Uroven' zhizni naseleniya regionov Rossii = The standard of living of the population in the regions of Russia*, 2024, T. 20, no. 3, pp. 437–449.

7. Kapieva K. R. The place of the family among professional and social priorities: an empirical analysis of students' value-semantic sphere. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects for science and education*, 2026, no. 2 (80), pp. 534–554.

8. Provorova A. N. Wolf Solomonovich Merlin: life path and the context in which his scientific views were formed. *Gercenovskij Vestnik = Herzen University Bulletin*, 2026, T. 2, no. 1, pp. 42–48.

9. Povarenkov YU. P., Spiridonova E. S. Individual characteristics of career goal-setting in students with different levels of introversion-extroversion. *Sovremennaja psihologiya = Modern psychology*, no. 13, 2022, p. 357.

10. Ustinova O. A. *Cennostnye orientacii molodezhi v usloviyah modernizacii sovremennogo obshchestva* [Value Orientations of Youth in the Context of Modernizing Contemporary Society]. Gorno-Altajsk : BIC GAGU, 2026. 604 p.

11. Galazhinskij E. V., Asmolov A. G. The usefulness of the useless and the right to excess: a dialogue about the fate of the university. *Obrazovatel'naya politika = Educational policy*, 2026, T. 21, no. 2, pp. 10–23.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Еныгин, Д. В. О роли ценностно-смысловой сферы личности преподавателя иностранных языков / Д. В. Еныгин – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 94–101.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Enygin, D. V. On the Role of the Value-Semantic Sphere of the Personality of a Foreign Language Teacher / D. V. Enygin // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 94–101. (In Russian).

УДК 378.147

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРИНЦИПЫ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

В.И. Коваленко, И.В. Губаренко, О.В. Коваленко, О.А. Соколова

**METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND PRINCIPLES
OF PREPARING CULTURAL SECTOR SPECIALISTS
FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY WITHIN THE SYSTEM
OF SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN**

Viktor I. Kovalenko, Irina V. Gubarenko, Olga V. Kovalenko, Olga A. Sokolova

Аннотация. Практика реализации обновленной государственной культурной политики в сфере дополнительного образования детей свидетельствует о наличии разрыва между творческой подготовкой выпускников вузов культуры, преимущественно работающих в ней, и современными требованиями к педагогу дополнительного образования как субъекту ранней культурной социализации детей. Востребованы теоретико-методологические и технологические основания преодоления этого противоречия в образовательном процессе. Разработана трехмерная методологическая матрица, представляющая собой координатную систему научного поиска, включающую базовые объекты этой проблемы на парадигмальном, концептуальном и технологическом уровне научного анализа. Научная новизна исследования заключается в переходе от антропологической (ориентированной на личность студента) к экосистемной методологии проектирования педагогического процесса. Раскрываются сущность подходов и принципов к экосистемной пересборке образовательного процесса формирования интегративного опыта двойной квалификации будущего специалиста сферы культуры.

Abstract. The implementation of the updated state cultural policy in the sphere of supplementary education for children reveals a gap between the creative training of graduates from higher education institutions specializing in culture—who predominantly work in this field—and the modern requirements placed on supplementary education teachers as agents of children's early cultural socialization. There is a need for theoretical-methodological and technological foundations to resolve this contradiction within the educational process. A three-dimensional methodological matrix has been developed, serving as a coordinate system for scientific inquiry that encompasses the core elements of the issue across the paradigmatic, conceptual, and technological levels of analysis. The study's scientific novelty lies in the shift from an anthropological methodology (focused on the student's personality) to an ecosystem-based methodology for designing the pedagogical process. The paper outlines the approaches and principles underlying the ecosystem-based reconfiguration of the educational process, aimed at fostering the integrative experience of "dual qualification" for future specialists in the cultural sector.

Ключевые слова: методология, вуз культуры, педагог, дополнительное образование детей, принципы, двойная квалификация.

Keywords: methodology, higher education institution for culture, educator, supplementary education for children, principles, dual qualification.

Введение. Современный этап развития российского общества характеризуется масштабными социокультурными трансформациями, в центре которых находится вопрос обеспечения культурного суверенитета нации, укрепления гражданской идентичности и сохранения традиционных духовно-нравственных ценностей. В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» культура и образование позиционируются как главные институты трансляции базовых ценностей отечественной цивилизации. Эта стратегическая установка находит свое конкретное воплощение в Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, где подчеркивается, что дополнительное образование (ДО) должно быть направлено не только на развитие способностей ребенка, но и на «формирование у детей и молодежи общей гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности» [1, с. 8].

Реализация данного социального заказа напрямую зависит от профессионально-педагогической компетентности кадров. В учреждениях сферы культуры и искусства (детских школах искусств, центрах культуры, творческих студиях и др.) педагогическую деятельность осуществляют преимущественно специалисты, прошедшие базовую подготовку в вузах культуры и искусств. Традиционная модель их профессионального становления исторически ориентирована на формирование высокого уровня исполнительского мастерства, креативного потенциала и художественного вкуса. Однако практика показывает, что узкопрофессионального творческого опыта недостаточно для успешной реализации современных воспитательных и образовательных задач в системе ДО. Выпускники творческих вузов, приходя в систему ДО, часто испытывают выраженный дефицит именно педагогических компетенций: они испытывают трудности в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, применении технологий духовно-нравственного воспитания, тьюторском сопровождении и разрешении конфликтных ситуаций.

Целью представленного в статье исследования является теоретико-методологическое обоснование сущности профессионально-педагогической деятельности специалиста сферы культуры в системе ДО и раскрытие концептуальных основ модели «двойной квалификации», реализуемой через введение профиля «Педагог дополнительного образования» в вузе культуры. Сложность этой проблемы исследования заключается не столько в определении конкретных методологических подходов (принципов) к проектированию и реализации модели такой интегративной педагогической системы профессиональной подготовки будущего специалиста, сколько в отсутствии системных оснований самого методологического выбора. По мнению Л.Н. Попова, «в педагогике наблюдается тенденция доминирования высших уровней педагогики (философского, общенаучного) над ее низшими уровнями, например технологическим, ... что создает опасность построения абстрактных, нежизнеспособных,

часто «однобоких» педагогических моделей (концепций), которые не могут быть по-настоящему реализованы в педагогической практике» [2, с.18].

Введение в вузах культуры направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Педагог дополнительного образования») является отзывом на стратегический социальный заказ государства. Сущность профессионально-педагогической деятельности преподавателя по программам дополнительного обучения заключается в синтезе творческой и воспитательной функций, направленных на раннюю культурную социализацию подрастающего поколения [3, с. 3].

Однако, декларирование обновленной цели профессионального образования в такой социально чувствительной сфере, как культура, недостаточно без внятного методологического обоснования того, *как именно* должно происходить формирование такой сложной, интегративной профессиональной идентичности будущего специалиста. Механический перенос методологии классического педагогического образования в творческий вуз невозможен, равно как и обратный процесс. Специфика вуза культуры диктует необходимость разработки собственной методологической основы, позволяющей не «надстраивать» педагогические навыки поверх творческих, а органично вплести их в ткань формируемого в образовательном процессе профессионального опыта будущего специалиста сферы культуры, что и составило цель и задачи исследования, проведенного на кафедре педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры.

Разработка модели подготовки специалиста сферы культуры к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей (ДО) требует сбалансированного, многоуровневого методологического фундамента. Методология научного познания, как отмечает В.В. Краевский, «это учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности» [4, с. 135]. В контексте нашего исследования методология выступает не просто как набор философских взглядов, а как практический инструмент интеграции двух профессиональных идентичностей: творца (художника, музыканта, хореографа) и педагога-наставника. Подготовка будущего педагога ДО должна опираться на синтез подходов, позволяющих органично интегрировать профессионально-педагогические смыслы и функции деятельности в образ предстоящей профессиональной деятельности обучающегося. Это обусловило необходимость отойти от традиционной для многих педагогических исследований практики «линейного» перечисления методологических подходов, не образующих в своем единстве какой-либо целостности.

Для обеспечения системной целостности исследования и преодоления фрагментарности в описании методологии, нами разработана трехмерная методологическая матрица исследования (Таблица 1). Матрица синтезирует подходы (принципы), объекты и уровни решаемых педагогических задач, выступая прямым алгоритмом для проектирования модели подготовки будущего

специалиста. В отличие от линейной модели матрица выполняет функцию координатной системы научного поиска. Ее главное преимущество заключается в системообразности: она задает жесткую логику соподчиненности, где каждый подход занимает определенную онтологическую и гносеологическую нишу. Матрица исключает дублирование функций и демонстрирует, как философско-мировоззренческие установки (парадигмальный уровень) трансформируются в теоретические модели (концептуальный уровень) и реализуются в конкретных педагогических технологиях (технологический уровень).

Таблица 1

**Методологическая матрица исследования системы подготовки
специалиста сферы культуры к педагогической деятельности
в дополнительном образовании детей**

Уровни научного анализа	Объекты научного анализа		
	Социокультурная реальность	Дополнительное образование детей	Подготовка специалиста культуры
Парадигмальный	Экосистемный подход (принцип единства культуры и образования)	Средовой подход (принцип ранней социализации ребенка в культуре)	Деятельностный (принцип становления субъекта культуры и педагогического действия)
Концептуальный	Синергетический подход (принцип эмерджентности функций экосистемы)	Полисубъектный подход (принцип полисубъектного взаимодействия и сетевого партнерства)	Аксиологический подход (принцип ценностно-смыслового принятия миссии наставника)
Технологический	Практико-ориентированный подход (принцип ранней культурно-педагогической пробы и погружения)	Диалектический подход (принцип дуальности и взаимного обогащения творческого и педагогического опыта)	Рефлексивный подход (принцип рефлексивного осмысления и трансляции интегративного опыта)

Матричный формат позволяет доказать, что модель «двойной квалификации» (художник + педагог) не является механической суммой компетенций, а представляет собой эмерджентное свойство сложной педагогической системы, возникающее только на пересечении заданных матрицей координат.

Структура матрицы строится на пересечении трех измерений:

1. Уровни научного анализа (по вертикали): парадигмальный (философско-мировоззренческий), концептуальный (теоретико-моделирующий) и технологический (технологии, методы и инструменты).

2. Базовые объекты исследования (по горизонтали): а) социокультурная реальность (макросреда); б) дополнительное образование детей как среда преобразований и ранней культурной социализации (мезосреда); в) педагогическая подготовка в вузе культуры (микросреда).

3. Уровни решаемых педагогических задач (глубинное измерение, определяющее блоки проектируемой модели образовательного процесса): детерминационный, содержательный и процессуальный, совпадающие с уровнями научного анализа и содержащие задачи исследования каждого объекта и их решения.

Парадигмальный уровень анализа позволяет очертить общую системную рамку исследуемых объектов, в которой следует выделить и «распредметить» общие сущностные характеристики их функционирования и развития в меняющемся российском социуме. Он задает онтологический статус подготовки специалиста, отвечая на вопрос: «Зачем и во имя чего она осуществляется?» Горизонталь уровня отражает не просто перечень объектов, а вложенность экосистем (принцип матрешки), что обеспечивает системную целостность исследования.

Макросреда (социокультурная реальность) задает вектор гомеостаза и стратегического выживания нации. В условиях обновленной культурной политики (Указы Президента РФ № 809 и № 35) культура и образование онтологически тождественны: они выступают единым стратегическим ресурсом обеспечения культурного суверенитета нации.

Мезосреда (дополнительное образование детей) выступает своеобразным «экотоном» – переходной, буферной зоной и одновременно «инкубатором», где макроустановки государства преломляются в практиках ранней культурной социализации детей, где они дышат культурой, а не просто изучает её азы.

Микросреда (подготовка специалиста в вузе) является репродуктивным механизмом экосистемы, готовящим «архитекторов» (педагогов-наставников), способных поддерживать жизнеспособность макро- и мезосреды. Функциональная взаимосвязь объектов носит характер синергетической коэволюции: вуз не может готовить педагога ДО в отрыве от реалий социокультурной среды, а система ДО не может выполнять функцию социальной интеграции без специалиста, обладающего экосистемным мышлением и интегративным опытом.

Экосистемный подход рассматривает культуру и образование как единую саморегулирующуюся социальную экосистему, где педагог выступает агентом сохранения культурного кода и гомеостаза нации [5, с. 14]. Сущностным проявлением экосистемного подхода применительно исследуемой проблемы выступает принцип единства культуры и образования, который направлен на разрешение противоречия между декларативностью государственной культурной политики и оторванностью образовательных программ вузов культуры от реальных социокультурных вызовов. Принцип требует, чтобы каждая дисциплина в вузе раскрывала свою роль в обеспечении культурного суверенитета России.

Средовой подход трактует ДО не как сумму кружков, а как специфическое культурное пространство (среду), обладающее скрытым воспитательным потенциалом и механизмами неформальной социализации. Принцип ранней социализации ребенка в культуре снимает противоречие между «событийным» (разовым) обучением искусству и необходимостью постоянного «средового» погружения. Он позволяет проектировать такие пространства в ДО, где ребенок «дышит» культурой, а не просто изучает ее основания.

Деятельностный подход определяет становление личности студента не через пассивное усвоение знаний, а через активное преобразование действительности и самого себя в процессе творческо-педагогической деятельности. Принцип становления субъекта культуры и педагогического действия преодолевает объект-субъектные отношения в вузе, где студент выступает пассивным реципиентом. Принцип задает вектор на формирование у будущего педагога способности самостоятельно конструировать культурно-образовательные события.

Концептуальный (теоретико-моделирующий) уровень анализа задает архитектуру педагогической системы, отвечая на вопрос «Какими смыслами и моделями она наполнена?» Он отражает базовый слой матрицы, проецируемый на детерминационный блок модели образовательного процесса подготовки специалиста, содержащий её цели, стратегические задачи, методологические подходы, принципы содержания образования.

Синергетический подход в изучении социальных систем с позиций теории их самоорганизации, сущностно описанный М.С. Каганом, позволяет выявить закономерности развития человека и общества в культуре, дифференциацию и интеграцию элементов и функций культуры в качестве единого механизма её социальной устойчивости [6, с. 30]. Принцип эмерджентности функций экосистемы вытекает из сложности и эмерджентности смыслового ядра культуры, «функции которого находятся в синергетическом взаимодействии, обеспечивая жизнеспособность культуры как целостной экосистемы» [5, с. 16].

Полисубъектный подход является центром методологической матрицы, располагаясь в точке пересечения концептуального уровня и мезосреды (дополнительного образования). Именно он, интегрируясь с соседними

по горизонтали, вертикали и диагонали методологическими подходами матрицы (экосистемным, средовым, деятельностным, синергетическим, аксиологическим, практико-ориентированным, диалектическим, рефлексивным), обеспечивает сущностное основание методологии исследования – личностно равноправное и обогащающее взаимодействие субъектов культурно-образовательной экосистемы (среды), в которой происходит ранняя социализация ребенка в культуре. Принцип полисубъектного взаимодействия и сетевого партнерства в условиях краха колониальной парадигмы «центр-периферия» в мировой культуре разрушает авторитарную образовательную монологическую парадигму «учитель – ученик» [5, с. 15]. Для ДО детей этот принцип критически важен, так как мотивация ребенка держится не на оценках педагога, а на со-творчестве, диалоге и эмоциональном резонансе с наставником, его поддержке.

Аксиологический подход рассматривает ценности как «ядро профессионально-педагогической направленности личности специалиста, определяющее смыслы деятельности» [7, с. 8]. Принцип ценностно-смыслового принятия миссии наставника снимает острейшее для творческих вузов противоречие между эгоцентрической установкой «состояться как артист (художник)» и альтруистической миссией «воспитать поколение». Принцип формирует у студента установку на то, что педагогическая деятельность в ДО – это не «подработка» специалиста культуры и искусства, а высшая форма служения культуре.

Технологический (инструментально-практический) уровень анализа отражает способы (технологии) реализации образовательного процесса в системе ДО, задает алгоритм педагогического процесса, отвечая на вопрос «Какими методами достигается результат?»

Практико-ориентированный подход в традиционной модели учебного плана подготовки специалиста сферы культуры предполагает выход на учебную (производственную) практику лишь на старших курсах. Принцип ранней культурно-педагогической пробы и погружения требует включения студента в реальную среду ДО с первого курса через систему ранних профессиональных проб и волонтерство в детских школах искусств. Раннее погружение позволяет накопить эмпирический опыт ранней культурной социализации детей у будущих педагогов, который впоследствии при изучении теории подвергается научной рефлексии и концептуализации.

Диалектический подход в образовании рассматривает развитие через борьбу и единство противоположностей, требующее их синтеза на новом уровне. Принцип дуальности и взаимного обогащения творческого и педагогического опыта – это основа технологии «двойной квалификации». Принцип решает противоречие между идентичностью «художник» (свобода и экспрессия) и «педагог» (структура, методика). Взаимообогащение происходит, когда художественная экспрессия оживляет методику, а педагогическая рефлексия придает искусству социальную направленность.

Рефлексивный подход делает механизмы сознания и самоанализа главным инструментом профессионального роста и перестройки деятельности. Принцип рефлексивного осмысления и трансляции интегративного опыта разрешает противоречие между наличием у студента вуза богатого спонтанного творческого опыта и его неумением вербализовать и транслировать этот опыт детям. Принцип требует внедрения технологий рефлексивных дневников, супервизий и педагогических мастерских, где студент учится «переводить» язык искусства на язык детской педагогики.

Представляемая матрица позволяет с методологической точностью не только структурировать системную модель исследуемого педагогического процесса, но и содержание образовательного результата двойной квалификации специалиста сферы культуры – интегрированного творческо-педагогического опыта. Каждый блок матрицы напрямую формирует конкретный структурный компонент интегративного опыта будущего специалиста:

1. Ценностно-смысловое ядро опыта формируется на метапредметном уровне. Опираясь на экосистемный, средовой и деятельностный подходы, студент осмысливает свою деятельность не как механическую передачу художественных и ремесленных навыков, а как миссию по ранней культурной социализации ребенка и трансляции традиционных духовно-нравственных ценностей (экосистемный подход: принцип социального единства культуры, образования, личности; средовой подход: принцип ранней социализации ребенка в культуре; деятельностный подход: принцип становления субъекта культуры и педагогического действия).

2. Когнитивно-проектировочный компонент опыта формируется на межпредметном уровне. Через практико-ориентированный подход и контекстное обучение студент осваивает конкретный педагогический инструментарий (методики воспитания, проведения занятий, технологии проектной и клубной деятельности), который детально представлен в разработанных нами модулях и содержании дисциплин учебного плана ОПОП.

3. Коммуникативно-деятельностный компонент опыта формируется на предметном уровне. Через призму полисубъектного и деятельностного подходов будущий педагог осваивает искусство субъект-субъектного взаимодействия. Он учится выстраивать диалог, сотворчество и тьюторское сопровождение, обогащая свой творческий опыт педагогическим опытом (принципы эмерджентности интегративного опыта, сетевого полисубъектного взаимодействия, дуальности и взаимного обогащения творческого и педагогического опыта).

4. Рефлексивно-оценочный компонент пронизывает все три уровня матрицы. Через технологии и инструменты критериального оценивания, ведения портфолио и педагогической рефлексии студент учится анализировать собственный профессиональный рост и корректировать свою педагогическую стратегию (принцип рефлексивного осмысления и концептуализации интегративного опыта).

Заключение. Таким образом, методологическая основа подготовки специалиста сферы культуры к педагогической деятельности в ДО представляет собой динамическую систему, обеспечивающую органичный синтез художественного и педагогического начал профессионального образования. Реализация сформулированных принципов в образовательном процессе вуза культуры позволяет преодолеть разрыв между творческой подготовкой выпускника и реальными требованиями системы ДО к педагогу. Предложенные методологические основания и принципы служат теоретическим базисом для разработки и внедрения педагогической системы двойной квалификации в вузах культуры, обеспечивая выпускнику готовность к выполнению государственного социального заказа по культурной социализации и духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 № 678-р // Официальный интернет-портал правовой информации. 2022. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022> (дата обращения 14.08.2026). – Текст : электронный.
2. Попов, Л. Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики / Л. Н. Попов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 15–21.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых». Приказ Минтруда России от 05.05.2018 № 298н // Официальный интернет-портал правовой информации. 2018. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201808290046> (дата обращения 14.07.2026). – Текст : электронный.
4. Краевский, В. В. Методологические характеристики научного исследования / В. В. Краевский. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2010. – № 5 (1398). – С. 135–143.
5. Коваленко, В. И. Подготовка будущих специалистов культуры к реализации её функций: экосистемный подход / В. И. Коваленко, О. В. Коваленко, Ф. Сян. – Текст : непосредственный // Образование и культурное пространство. – 2026. – № 3. – С. 14–18.
6. Каган, М. С. Синергетическая парадигма – диалектика общего и особенно-го в методологии познания разных сфер бытия / М. С. Каган. – Текст : непосредственный // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве : Сборник статей. – М. : Издательство Прогресс, 2002. – С. 28–49.
7. Костенко, М. А. Научные основания аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании / М. А. Костенко. – Текст : непосредственный // Нижегородское образование. – 2025. – № 3. – С. 6–16.

REFERENCES

1. Ob utverzhdenii Konceptcii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej do 2030 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 31.03.2022 № 678-r. [On the approval of the Concept for the Development of Additional Education for Children until 2030. Order of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022, no. 678-r.]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204040022>. (In Russian).

2. Popov L. N. Sistematizaciya metodologicheskikh principov (podhodov) pedagogiki *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. = *Teacher Education in Russia*, 2012, no. 1. pp. 15–21. (In Russian).

3. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detej i vzroslyh». Prikaz Mintruda Rossii ot 05.05.2018 № 298n. [On the approval of the professional standard “Teacher of additional education for children and adults.” Order of the Ministry of Labor of Russia dated May 5, 2018, No. 298n.]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201808290046>. (In Russian).

4. Kraevskij V. V. Metodologicheskie harakteristiki nauchnogo issledovaniya *Narodnoe obrazovanie*. = *Public Education*, 2010, no. 5 (1398), pp. 135–143. (In Russian).

5. Kovalenko V. I. Podgotovka budushchih specialistov kul'tury k realizacii eyo funkcij: ekosistemnyj podhod. *Obrazovanie i kul'turnoe prostranstvo*. = *Education and Cultural Space*, 2026, no. 3, pp. 14–18. (In Russian).

6. Kagan M. S. *Sinergeticheskaya paradigma – dialektika obshchego i osobennogo v metodologii poznaniya raznyh sfer bytiya*. [The Synergetic Paradigm: The Dialectic of the General and the Particular in the Methodology of Cognition of Various Spheres of Being]. Moscow : Progress Publishers, 2002. pp. 28–49. (In Russian).

7. Kostenko M. A. Nauchnye osnovaniya aksiologicheskogo podhoda v professional'nom pedagogicheskom obrazovanii. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. = *Nizhny Novgorod Education*, 2025, no 3. pp. 6–16. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Методологические основания и принципы подготовки специалистов сферы культуры к педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей / В. И. Коваленко, И. В. Губаренко, О. В. Коваленко, О. А. Соколова. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 102–111.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Methodological foundations and principles of training specialists in the field of culture for pedagogical activities in the system of additional education for children / V. I. Kovalenko, I. V. Gubarenko, O. V. Kovalenko, O. A. Sokolova. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 102–111. (In Russian).

УДК 378.331

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ
И ПЛАНИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФРИЛАНСЕ**

Е.А. Корнеева, Н.В. Тамарская

**DEVELOPING GOAL-SETTING AND PLANNING SKILLS
IN STUDENTS AS A FOUNDATION FOR SUCCESSFUL FREELANCE
PROFESSIONAL ACTIVITY**

Elizaveta A. Korneeva, Nina V. Tamarskaya

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыков целеполагания и планирования у студентов как основы успешной профессиональной деятельности на фрилансе. Представлены результаты экспериментальной проверки эффективности обучающего модуля, включающего темы, направленные на развитие указанных навыков. Исследование проводилось на базе педагогического университета с участием 64 студентов. Выявлено, что после прохождения модуля показатели по шкалам целеполагания и планирования значительно улучшились. Практические задания показали рост качества формулировки целей по критериям SMART. Результаты подтверждают эффективность разработанного модуля для подготовки студентов к самостоятельной профессиональной деятельности.

Abstract. This article addresses the issue of developing goal-setting and planning skills among students as a foundation for successful professional freelance activity. The paper presents the results of an experimental evaluation of a training module designed to develop these competencies. The study was conducted at a pedagogical university involving 64 students. The findings reveal that upon completion of the module, the scores on the goal-setting and planning scales improved significantly. Practical assignments demonstrated an improvement in the quality of goal formulation according to SMART criteria. These results confirm the effectiveness of the developed module in preparing students for independent professional activity.

Ключевые слова: целеполагание, планирование, фриланс, студенты, SMART, самоорганизация, профессиональная подготовка.

Keywords: goal-setting, planning, freelancing, students, SMART, self-organization, professional training.

Введение. Современный рынок труда характеризуется стремительным ростом популярности фриланса. Согласно сведениям Федеральной налоговой службы, численность самозанятых в России на момент 2026 г. приближается к 15,4 млн человек. Сегмент расширился за сравнительно короткий срок: ещё в 2025 году диапазон значений был заметно ниже и колебался в пределах 9–12 млн человек [12].

Кроме того, прослеживается выраженная тенденция к снижению возрастного порога участников рынка фриланса. Данные компании Solar Staff фиксируют устойчивый рост доли молодых специалистов в возрасте

от 18 до 24 лет – к 2026 году их удельный вес во фриланс – сообществе приблизился к отметке в 17 % [10].

В этих условиях особую значимость приобретают навыки самоорганизации – в частности, целеполагания и планирования, от которых, как отмечает ряд исследователей, включая Д.О. Стребкова и А.В. Шевчука, С.Д. Шаталова, В.Н. Авдееву, зависит успех фрилансера.

В этом контексте стоит отметить, что традиционные образовательные программы вузов недостаточно ориентированы на формирование этих навыков. Согласно мониторингу Центра экономики непрерывного образования Высшей школы экономики, лишь около 25 % выпускников владеют навыками долгосрочного планирования [13].

При этом ФГОСВО третьего поколения и проекты документа четвертого поколения прямо требуют формирования у студентов универсальных компетенций, включая способность к самоорганизации и управлению временем [14].

Исходя из этого, ярко прослеживается противоречие: при стремительном росте популярности фриланса среди студенческой молодежи система высшего образования недостаточно ориентирована на подготовку обучающихся к самостоятельным формам занятости, в частности на формирование у них навыков целеполагания и планирования.

Цель данной работы – разработать и экспериментально проверить эффективность реализации раздела по целеполаганию и планированию в рамках обучающего модуля по подготовке студентов к профессиональной деятельности на фрилансе.

Методология. В качестве теоретической базы исследования нетрадиционной формы занятости использованы труды современных социологов, которые раскрыли сущность фриланса Д.О. Стребков и А.В. Шевчук, А.К. Мухмадиярова, В.Н. Авдеева, С.Д. Шаталов и др. Говоря про фрилансеров, Д.О. Стребков и А.В. Шевчук отмечают, что эти специалисты «самостоятельно реализуют трудовые услуги на рынке различным клиентам, обладая высоким уровнем трудовой автономии» [8, с. 33]. Под автономией труда понимается способность и возможность работника самостоятельно планировать свою трудовую деятельность. А.К. Мухмадиярова и коллектив авторов, говоря про трудовую автономию, отмечают, что помимо позитивного эффекта – повышения мотивации сотрудников такого рода самостоятельность имеет и ряд сложностей [5, с. 7–8]. К ним мы отнесем необходимость высокой степени личной ответственности специалиста и самодисциплины, а также навыки самоорганизации [1, с. 16–19].

Именно самостоятельная деятельность лежит в основе деятельностного подхода, восходящего к идеям А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Давыдова, Е.И. Исаева. Деятельностный подход, раскрывающий психологические механизмы целеполагания и планирования, стал основой теоретической базы для разработки обучающего модуля по подготовке студентов к профессиональной деятельности на фрилансе.

Так, согласно А.Н. Леонтьеву, целеполагание подразумевает процесс преобразования мотива в цель, где цель – это осознанный итоговый образ желаемого результата [4, с. 185–189].

Отсутствие внешнего контроля напрямую связано с саморегуляцией деятельности. С.Л. Рубинштейн подчеркивал: цель не только направляет, но и организует процесс, задаёт критерии оценки промежуточных результатов [6, с. 561–585].

Целеполагание неразрывно связано с планированием. В концепции развивающего обучения В.В. Давыдова планирование интерпретируется через призму теоретического мышления. Согласно его позиции, данный процесс требует от субъекта глубокого изучения исходных данных задачи, выстраивания взаимосвязей, конструирования схемы предстоящих действий и предвосхищения потенциальных барьеров [3, с. 69]. Аналогичный подход прослеживается в работах Е.И. Исаева, который акцентирует внимание на проективной функции планирования. Ученый подчеркивает, что высокий уровень сформированности этого навыка переводит человека из разряда простых исполнителей в категорию проектировщиков, способных выстраивать целостный замысел и алгоритм реализации деятельности [11].

О важности формирования навыков целеполагания и планирования у выпускников высших учебных заведений писали современные авторы: Т.В. Шелкунова, И.Е. Сарафанова, Т.А. Борзова.

Так, например, Т.В. Шелкунова подтвердила актуальность данного тезиса исследованием на базе ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». Стоит также отметить, что, по мнению автора, недостаточная развитость навыка целеполагания снижает конкурентоспособность специалиста на рынке труда [9, с. 453–455].

Исследуя проблему подготовки выпускников, И.Е. Сарафанова описывает механизмы развития навыков планирования через игровые формы и подчеркивает их фундаментальную значимость для успешной адаптации [7, с. 255–257].

В статье Борзовой Т.А. исследуется значение целеполагания как фактора, определяющего эффективность обучения и профессиональной самореализации учащихся. Параллельно проводится анализ взаимозависимости между процессом постановки целей и ценностно-смысловой базой личности [2, с. 163–167].

Стоит отметить, что в рамках темы по целеполаганию и планированию мы работали с формулировкой целей по SMART авторства Дж. Дорана [15].

Методологической основой данной статьи являются такие общенаучные теоретические методы исследования, как критический анализ, синтез и сравнение научной литературы, вторичной и первичной эмпирической информации, а также интернет-источников.

Дополнительно в работе были использованы эмпирические методы исследования:

- для оценки характера целей обучающихся и анализа изменений как самих целей, так и навыков целеполагания, использовалась авторская анкета, включающая в себя задачи на формулировку целей по методу SMART Дж. Дорана;

- для определения динамики развития сформированности навыков целеполагания и планирования использовался тест «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова (ССУ), а также беседы, опросы, изучение продуктов деятельности;

- для сравнения динамики изменений показателей в экспериментальной и контрольной группах применялся статистический метод – t-критерий Стьюдента.

В ходе эмпирической части исследования нами был проведен пилотный модуль «Подготовка к самостоятельным формам занятости через обучение проектной деятельности» на базе Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» во втором семестре 2025/2026 учебного года.

В исследовании приняли участие 64 человека: студенты базового высшего образования 1 курса направления «Педагогика и психология. Профессиональное консультирование» (3 юноши, 61 девушка, 18–20 лет):

- экспериментальная группа (ЭГ) – 32 человека, проходила обучающий модуль;

- контрольная группа (КГ) – 32 человека, обучалась по стандартной программе.

Пилотный модуль длился 16 ак. ч. и был ориентирован на формирование навыков, необходимых для успешной работы на фрилансе. Модуль проводился в рамках курса по стартапам и проектированию. Теме «Целеполагание и планирование» отводилось 4 ак. ч., однако работа с грамотной постановкой цели и эффективным планированием была лейтмотивом всего модуля.

Психолого-педагогические основы целеполагания и планирования

Связь теории и практики: обоснование выбора методов

В рамках работы над формированием навыков целеполагания и планирования в течение пилотного модуля «Подготовка к самостоятельным формам занятости через обучение проектной деятельности» обучающиеся:

- осваивали теоретический материал (основы целеполагания, технология SMART, методы планирования, инструменты визуализации задач на примере диаграммы Ганта);

- решали практические задачи (постановка целей для личных и учебных проектов по технологии SMART, построение «дерева целей», составление календарных планов);

Среди прочего в ходе образовательного модуля обучающиеся разрабатывали мини-проекты своих стартапов, где необходимо было применить навыки целеполагания и планирования, а также проанализировать риски и распределить ресурсы. После каждого занятия и по окончании модуля с обучающимися проводили рефлексию деятельности с разбором ошибок и планированием дальнейшей деятельности.

Интеграция теоретических концепций и практического инструментария обеспечила целостность подхода.

Так, идеи А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна легли в основу понимания целеполагания как осознанного процесса, связанного с мотивацией и саморегуляцией, что определило содержание теоретических занятий и рефлексивных сессий. Например, в рефлексии со студентами использовались формулировки такого рода: «Насколько чётко вы представляли итоговый результат на этапе постановки цели?», «Что изменилось в вашем понимании задачи после первых шагов реализации?» и т. д.

Подходы В.В. Давыдова и Е.И. Исаева задали структуру практических заданий: обучающиеся учились анализировать условия, выделять этапы деятельности и моделировать ее.

Например, студентам было дано задание на анализ гипотетического стартапа: необходимо было поставить цель (по SMART), описать целевую аудиторию, доступные ресурсы (финансовые, человеческие, технологические), а затем составить календарный план для достижения поставленной задачи.

В практической части модуля мы опирались на технологию SMART Дж. Дорана (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), которая стала операциональным инструментом постановки целей. Технология позволила перевести теоретические представления о целеполагании в практические действия, дать студентам чёткий алгоритм формулировки целей, обеспечить объективную оценку прогресса через критерии SMART.

Результаты. Для оценки динамики формирования навыков целеполагания и планирования нами был проведен тест «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова (ССУ) в экспериментальной (ЭГ) и в контрольных (КГ) группах до и после проведения пилотного модуля.

Результаты диагностики свидетельствовали:

В ЭГ после обучения наблюдался статистически значимый рост показателей по шкалам:

- «Целеполагание»: с $3,2 \pm 0,4$ до $4,1 \pm 0,3$ баллов ($p < 0,05$);
- «Планирование»: с $2,9 \pm 0,5$ до $3,8 \pm 0,4$ баллов ($p < 0,05$).

В КГ значимых изменений не выявлено ($p > 0,05$).

Также мы оценивали прогресс сформированности навыков целеполагания и планирования в ЭГ и КГ посредством практических заданий на постановку личных целей. Обучающимся было предложено поставить цель, связанную с личными карьерными планами, до прохождения модуля и после его завершения (Таблица 1).

Таблица 1

Динамика качества формулировок целей (по критериям SMART)

Критерий	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до/после)
S – specific Конкретность	40 %	60 %	42 % / 45 %
M – measurable Измеримость	25 %	75 %	28 % / 30 %

Критерий	ЭГ (до)	ЭГ (после)	КГ (до/после)
A – achievable Достижимость	50 %	80 %	50 % / 52 %
T – time bound Ограниченность во времени	35 %	85 %	38 % / 35 %

Подсчет процента показателя критерия (данные в таблице 1) велся по формуле:

$$P = \left(\frac{A}{B} \right) \times 100$$

Где:

P –процент по критерию;

A – количество целей с корректно сформулированным показателем;

B – сумма всех целей.

Важно отметить, что мы сознательно убрали показатель R – relevant «релевантность», так как для его полноценного анализа необходимо знать контекст реализации цели.

Результаты анализа показали, что до обучения большинство целей студентов ЭГ были размытыми. Например, «выучить английский язык».

После обучения формулировки стали соответствовать SMART. Например, «поднять уровень владения английским языком с A1 до A2 за 5 месяцев, сдав тест, занимаясь не менее 6 часов в неделю самостоятельно и с репетитором».

Также нами было отмечено, что наибольший прогресс ЭГ прослеживается в критериях «достижимость» и «ограниченность во времени», что связано с акцентом на реалистичное планирование в рамках фриланс – проектов.

Позитивное влияние обучающего модуля показывает минимальная динамика КГ.

Выводы. Проведенное исследование доказало эффективность разработанного обучающего модуля по подготовке студентов к работе на фрилансе, с акцентом на формирование навыков целеполагания и планирования. Анализ показателей сформированности обозначенных навыков демонстрировал значительный рост в экспериментальной группе по всем ключевым параметрам.

Теоретическая значимость работы заключается в успешной интеграции классических психолого-педагогических концепций с современным практическим инструментом SMART. Практическая ценность подтверждается возможностью внедрения модуля в образовательные программы вузов.

Исследование подтвердило необходимость целенаправленного развития навыков целеполагания и планирования у будущих фрилансеров, поскольку современный рынок труда характеризуется растущей популярностью самостоятельной занятости среди молодежи.

Перспективным направлением дальнейших исследований является адаптация разработанной методики под различные профессиональные сферы и изучение долгосрочного влияния сформированных навыков на успешность профессиональной деятельности фрилансеров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, В. Н. Институциональные и социально-экономические основания функционирования рынка услуг фриланса / В. Н. Авдеева. – Текст : непосредственный // Региональная и отраслевая экономика. – 2025. – № 3. – С. 15–25. – DOI 10.47576/2949-1916.2025.10.10.002.
2. Борзова, Т. А. Формирование навыков целеполагания в системе высшего образования / Т. А. Борзова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 163–175.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – ISBN 5-89404-001-9. – Текст : непосредственный.
4. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – Москва : Смысл, 2000. – Текст : непосредственный.
5. Мухамадиярова, А. К. Влияние гибких графиков работы на производительность и удовлетворенность сотрудников в сфере услуг / А. К. Мухамадиярова, А. С. Бабичева, Д. А. Радченко, Н. А. Шатохин. – Текст : непосредственный // Human Progress. – 2024. – Том 10, выпуск 4. – С. 6.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.
7. Сарафанова, И. Е. Опыт формирования профессиональных навыков планирования посредством деловой игры / И. Е. Сарафанова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86–4.
8. Стребков, Д. О. Что мы знаем о фрилансерах? Социология свободной занятости / Д. О. Стребков, А. В. Шевчук. – Москва, 2022. – 528 с. – Текст : непосредственный.
9. Шелкунова, Т. В. Развитие целеполагания студентов посредством техник тайм-менеджмента / Т. В. Шелкунова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84–4.
10. Аналитики сообщили о росте числа фрилансеров. – Текст : электронный // Forbes : [сайт]. – URL: <https://www.forbes.ru/biznes/549938-analitiki-soobsili-o-rostecisla-frilanserov-v-vozzraste-45-54-let> (дата обращения: 10.05.2026).
11. Исаев, Е. И. Планирование как центральный компонент теоретического мышления / Е. И. Исаев. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование psyedu.ru : [сайт]. – 2010. – № 2(4). – Статья 6. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n4/Isaev (дата обращения: 29.06.2026).
12. Платформа поставки данных ФНС России. – Текст : электронный // Налоговая служба России : [сайт]. – URL: <https://geochecki-vpd.nalog.gov.ru/self-employment> (дата обращения: 10.05.2026).
13. Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы : информационный бюллетень / С. Б. Крайчинская, Е. Е. Петров, О. А. Романова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 36 с. – (Мониторинг экономики образования ; № 2 (19)). – Текст : непосредственный.

14. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования. – Текст : электронный // Федеральный реестр ФГОС ВО : [сайт]. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 10.05.2026).

15. Цели по SMART: как правильно ставить цели. – Текст : электронный // B17 : [сайт]. – URL: https://www.b17.ru/article/celi_po_smart/ (дата обращения: 10.05.2026).

REFERENCES

1. Avdeeva V. N. Institutional and socio-economic foundations of the functioning of the freelance services market. *Regional'naya i otraslevaya ekonomika = Regional and Sectoral Economics*, 2025, no. S 3, pp. 15–25. DOI 10.47576/2949-1916.2025.10.10.002. (In Russian).

2. Borzova T. A. Formation of goal-setting skills in the higher education system. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2024, no. 4, pp. 163–175. (In Russian).

3. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental teaching]. M., INTOR, 1996. 544 p. (In Russian).

4. Leontiev A. N. *Leksii po obshchey psikhologii* [Lectures on general psychology]. M., Smysl, 2000. (In Russian).

5. Mukhamadiyarova A. K., Babicheva A. S., Radchenko D. A., Shatokhin N. A. *Vliyanie gibkikh grafikov raboty na proizvoditel'nost' i udovletvorennost' sotrudnikov v sfere uslug* [Impact of flexible work schedules on employee performance and satisfaction in the service sector]. *Human Progress*, 2024, vol. 10, iss. 4, p. 6. (In Russian).

6. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter, 2002. 720 p. (In Russian).

7. Sarafanova I. E. Experience in forming professional planning skills through business simulation games. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2025, no. 86-4. (In Russian).

8. Strebkov D. O., Shevchuk A. V. *Chto my znaem o frilanserakh? Sotsiologiya svobodnoy zanyatosti* [What do we know about freelancers? Sociology of free employment]. M., 2022. 528 p. (In Russian).

9. Shelkunova T. V. Development of students' goal-setting through time management techniques. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2024, no. 84-4. (In Russian).

10. *Analitiki soobshchili o roste chisla frilanserov* [Analysts Report Growth in the Number of Freelancers]. *Forbes*, 2026. URL: <https://www.forbes.ru/biznes/549938-analitiki-soobsili-o-roste-cisla-frilanserov-v-vozhrazhe-45-54-let>. (In Russian).

11. Isaev E. I. Planning as a central component of theoretical thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education*, 2010, no. 2(4), art. 6. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n4/Isaev. (In Russian).

12. *Platforma postavki dannykh FNS Rossii* [Data Supply Platform of the Federal Tax Service of Russia]. *Nalog.ru*, 2026. URL: <https://geochecki-vpd.nalog.gov.ru/self-employment> (accessed: 10.05.2026). (In Russian).

13. *Podgotovka kadrov dlya sistemy SPO: federal'nye i regional'nye initsiativy : informatsionnyy byulleten'* [Training personnel for the secondary vocational education system: federal and regional initiatives: information bulletin]. M., HSE, 2022. 36 p. (Monitoring ekonomiki obrazovaniya = Monitoring the Economics of Education, no. 2 (19)). (In Russian).

14. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya* [Federal State Educational Standards for Higher Education]. Fgosvo.ru, 2026. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>. (In Russian).

15. *Tseli po SMART: kak pravil'no stavit' tseli* [SMART Goals: How to Set Goals Correctly]. B17.ru, 2026. URL: https://www.b17.ru/article/celi_po_smart/. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Корнеева, Е. А. Формирование навыков целеполагания и планирования у студентов как основа успешной профессиональной деятельности на фрилансе / Е. А. Корнеева, Н. В. Тамарская – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 112–120.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Korneeva E. A. Developing goal-setting and planning skills in students as the foundation for successful professional activity in freelancing / E. A. Korneeva, N. V. Tamarskaya, // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 112–120. (In Russian).

УДК: 373.24

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТРАДИЦИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КОНСТРУКТИВНО-МОДЕЛЬНУЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

С.Н. Лукаш, Р.А. Рубилкина

**CONTINUITY OF THE RUSSIAN PEDAGOGICAL TRADITION
IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES
OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH CONSTRUCTIVE
AND MODELING ACTIVITIES**

S.N. Lukash, R.A. Rubilkina

Аннотация. В статье рассматриваются методические возможности развития творческих способностей старших дошкольников через конструктивно-модельную деятельность в контексте преемственности российской педагогической традиции. Данный подход базируется на историко-педагогическом анализе отечественной мысли (от XVII до XX века), который демонстрирует органичное единство духовно-нравственного («идеального») и практического («технологического») аспектов воспитания детей. Он представляет собой целостную педагогическую систему, объединяющую культурно-историческое наследие, принцип субъектности ребенка и созидательный характер ручного труда. Автором делается вывод о том, что опора на отечественное педагогическое наследие способствует преодолению разрыва между техническим упражнением и смысловым содержанием, повышая глубину и осмысленность развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Abstract. The article discusses the methodological possibilities of developing the creative abilities of senior preschoolers through constructive and model activities in the context of the continuity of the Russian pedagogical tradition. This approach is based on a historical and pedagogical analysis of Russian thought (from the 17th to the 20th century), which demonstrates the organic unity of the spiritual and moral («ideal») and practical («technological») aspects of children's upbringing. It represents a holistic pedagogical system that combines the cultural and historical heritage, the principle of child agency, and the creative nature of manual labor. The author concludes that relying on the domestic pedagogical heritage helps to bridge the gap between technical exercises and meaningful content, increasing the depth and meaningfulness of the development of creative abilities in older preschool children.

Ключевые слова: российская педагогическая традиция, творческие способности, конструктивно-модельная деятельность, культурно-историческое наследие, субъектность ребенка.

Key words: Russian pedagogical tradition, older preschool children, creative abilities, constructive modeling activities, cultural and historical heritage, and child subjectivity.

Современная система дошкольного образования призвана решать основные задачи всестороннего развития детей. Главенствующей целью процесса обучения в детском саду является воспитать свободную личность, способную к творческой деятельности, сохранив при этом связь с культурно-историческим наследием родины. Развитие творческих способностей в старшем дошкольном возрасте представляет собой сложный интегрированный процесс, который обеспечивает согласованную работу образного мышления, эмоциональной сферы, сенсорного опыта и практического преобразования реальной действительности [4; 10].

Нарушение связи между смыслом (нравственными ценностями, культурными идеалами) и техническими приемами работы конструктивно-модельной деятельности превращается в шаблонное копирование образцов. Это лишает смысла творчества детей, а так же препятствует ребенку выражать свое «Я» и приобщиться к культурному наследию.

Наибольшие трудности в решении данной задачи возникают в условиях отрыва педагогического процесса от национальной культурной основы, когда ребенок дошкольного возраста лишается устойчивых смыслов, а творчество трансформируется в репродуктивные упражнения. По данным современных исследований, эффективность развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста существенно снижается при игнорировании историко-педагогического контекста, что вызывает необходимость восстановления преемственности отечественной воспитательной традиции [6].

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особую значимость приобретает обращение к наследию российской педагогики [12]. Однако анализ педагогической практики показывает, что потенциал конструктивно-модельной деятельности в решении этих задач используется недостаточно. Традиционно конструирование рассматривается преимущественно как средство развития интеллектуальных способностей и мелкой моторики у ребенка, тогда как его творческий, гуманистический потенциал остается не замеченным. Разрешение данного противоречия возможно путем обращения к наследию отечественной педагогической традиции, которая веками демонстрировала способность объединять два аспекта образовательного процесса: идеальный, воплощенный в высших нравственно-духовных ориентирах, устойчивых культурных ценностях и примерах поведения, служащих образцом для детей, и технологический, включающий конкретные методы, формы и инструменты педагогического воздействия. Единство духовно-нравственного идеала и технологической реализации составляет сущностную черту российской педагогики [7]. Именно это может стать методологической основой для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством конструктивно-модельной деятельности.

Теоретический анализ литературы показал, что зарождение идеи «внутреннего человека» и ценности ручного труда в развитии творческих

способностей детей относится к XVII веку. Этот период в русской истории стал временем социальных, духовных и культурных изменений, определивших начало развития отечественной цивилизации на столетия вперед. Эпоха Смутного времени, церковного раскола 1650 – 1660-х годов, начала петровских преобразований создавала возможность поиска новых оснований для понимания человека, его места в мире и путей его воспитания. Именно в этом контексте совершился первый серьезный антропологический поворот в отечественной педагогике, а именно переход от средневекового понимания человека, подлежащего наполнению догматами, к новому пониманию человека, который наделен внутренним миром, сложной душевной организацией, требующей бережного и мудрого обращения. Именно это открытие субъектности ребенка стало той основой, на которой впоследствии выстроилась вся русская гуманистическая педагогическая традиция [5].

Представителями педагогической мысли XVII века, идеи которых оказали основное влияние на понимание природы ребенка и его творческих возможностей, стали Симеон Полоцкий и Епифаний Славинецкий. В их исследованиях впервые в русской педагогике прослеживается идея о том, что дети имеют внутреннюю жизнь, которой нужно управлять через просвещение. В своем стихотворном сборнике «Вечеря душевная» и в прозаических наставлениях Симеон Полоцкий развивает идею о том, что воспитание должно быть обращено к душе ребенка, к его внутреннему миру. «Душа человеческая есть зеркало Божие», – пишет он, утверждая тем самым, что в каждом ребенке есть некий внутренний свет, который нужно не подавлять, а разжигать через просвещение, через красоту слова, через приобщение к искусству [11]. Епифаний Славинецкий в своем произведении «Гражданство обычаев детских» излагает идею о том, что следует бережно вести детей к самостоятельному нравственному и интеллектуальному созреванию. В этом трактате впервые в русской гуманистической мысли четко артикулируются три принципа, имеющих прямое отношение к пониманию детского творчества: ребенок обладает собственным достоинством, которое нужно уважать («не унижай ребенка, ибо в нем живет образ Божий»); воспитание должно быть радостным, а не мрачным («учи ребенка с любовью, а не со страхом, ибо страх убивает душу, а любовь ее оживляет»); воспитание должно учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка («не требуй от ребенка того, что ему не по летам, но веди его постепенно, от простого к сложному») [13]. Эти идеи стали прямыми предвосхищениями современных принципов принятия ребенка, его индивидуализации в развитии творческих способностей.

Достижением гуманистической мысли XVII века в Европе стало открытие субъектности ребенка – подлинная революция в понимании природы детского творчества. Во-первых, творчество ребенка является не просто выражением в технике, а выражением его внутреннего мира: когда ребенок строит, рисует, лепит, он не просто соединяет детали или воспроизводит

формы – он выражает свое понимание мира, отношение к нему, свои чувства и мысли. Во-вторых, взрослый принимает замыслы детей, помогает увидеть возможности, развивает его идею. В-третьих, творчество детей должно быть свободным (принуждение убивает творческий замысел) [11].

Фундаментальным достижением гуманистической мысли XVII века стало осознание ценности созидательного труда как формы духовного развития. В православной культуре труд, и особенно ручное ремесло, понимается как форма духовного подвига и богоугодного дела, в котором мастер, создавая предмет, воплощал свою молитву и уподоблялся Богу-Творцу. Эта идея начинает переноситься на воспитание детей. Симеон Полоцкий и Епифаний Славинецкий вслед за европейскими гуманистами начинают рассматривать ручной труд ребенка как форму созидательной деятельности, в которой проявляется его «внутренний человек». Когда ребенок строит, он не просто соединяет детали – он воплощает в материале свой замысел, свое понимание мира и отношение к красоте. Это и есть то, что сегодня называем единством технического мастерства и духовного содержания [11]. Например, когда дети дошкольного возраста строят макет родного города, храма, традиционного жилища, они не просто упражняются в технике – они совершают нравственный поступок, выражая свою любовь к малой родине, и техника здесь подчинена смыслу. Ребенок осваивает приемы конструирования не на абстрактных геометрических формах, а на образах родной культуры, архитектуре, орнаменте, народной игрушке, что превращает технику в форму приобщения к культурному наследию. После завершения работы ребенок рассказывает о своей постройке, объясняет свой замысел, осмысливает связь с культурой, что превращает техническое действие в осмысленный поступок.

Следующим этапом развития отечественной педагогической традиции является XVIII век (эпоха Просвещения). В этот период Россия вступает в интенсивную модернизацию, где перед государством стоит задача – воспитать новое поколение людей, граждан, способных служить на общее благо Отечества. Представителем педагогической мысли данного периода становится И.И. Бецкой, автор книги «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» (1764). Иван Иванович придерживался мнения о воспитании «добродетельной личности» через радость, игру, уход от принуждения. И.И. Бецкой предложил создать для детей особую среду, изолированную от «грубости» и «невежества» окружающего мира, где они могли бы развиваться гармонично в атмосфере красоты и добра [1]. Центральной фигурой эпохи просвещения стала императрица Екатерина II. Опираясь на идеи Ж.-Ж. Руссо, переосмысливая их Екатерина II, хотела развивать в детях не абстрактную свободу, а деятельную любовь к Отечеству. Яркий проповедник идей Екатерины II Н.И. Новиков продвигал мысль о том, что воспитание должно быть обращено к нравственному чувству ребенка, к его способности различать добро и зло, прекрасное и безобразное [1; 9].

Идеи XVIII века имеют прямое отношение к нашему научному исследованию, выдвигая концепции развития творческих способностей через конструктивно-модельную деятельность. Принцип целостности воспитания означает, что конструирование не должно быть изолированным навыком, оно должно быть вписано в общий контекст развития личности. Ребенок, создающий макет, должен не просто овладевать техническими приемами, но и развивать нравственное чувство, эстетический вкус, гражданскую позицию, именно поэтому предполагаем единство технической задачи и нравственного содержания образовательного процесса. Например, когда дошкольники создают макет города, они выражают свою любовь к малой родине, свою причастность к ее судьбе, а не просто шаблонно изображают постройки.

XIX век стал золотым веком в русской педагогической классике. В этот период гуманистический идеал получил фундаментальное научно-философское и духовно-экзистенциальное обоснование. Педагогика становилась самостоятельной наукой, опирающейся на целостное знание о человеке. К.Д. Ушинский в своем главном труде «Человек как предмет воспитания» (1867) сформулировал целостное знание о человеке (физическом, душевном и духовном). Автор выделил принцип народности, где воспитание должно исходить из родной культуры, языка, истории и традиций, в которых закодированы высшие нравственные и эстетические идеалы нации. К.Д. Ушинский считал, что труд должен быть осмысленным и свободным, а не принудительным [15]. В свою очередь Л.Н. Толстой в Яснополянской школе реализовал идею абсолютной ценности свободы детского творчества, где педагог – не диктатор с готовым шаблоном, а соисследователь. Лозунг «не мешать» проистекал из убеждения в мощном, изначально здоровом творческом ядре личности. Л.Н. Толстой показал, что ребенок обладает собственной культурой, творческим миром, который не нужно ломать, а нужно бережно поддерживать [14]. На рубеже XIX – XX веков В.В. Зеньковский развивал идею о том, что воспитание детей должно быть обращено к духовному ядру личности, к ее способности к творчеству как к богоподобному акту [5].

Идеи XIX века составляют методологический фундамент современной педагогической системы. Принцип народности К.Д. Ушинского является прямым обоснованием идеального компонента. Образцы конструктивно-модельной деятельности для подражания, которые почерпнуты из сокровищницы национальной культуры (архитектура, сказка, орнамент), так как именно они несут в себе устойчивый нравственно-эстетический характер, переводят конструирование из плоскости абстрактной геометрии в плоскость проживания национального образа мира [15]. Поэтому когда дошкольник строит макет традиционного жилища, он не просто воспроизводит форму – он приобщается к культурному наследию, к мировоззрению своих предков.

Идея свободного творчества Л.Н. Толстого лежит в основе того, что каждый ребенок обладает творческим потенциалом, который не формируется

извне, а поддерживается и развивается в периоды взросления. Развитие творческих способностей не может быть сведено только к развитию отдельных навыков, оно должно охватывать все сферы личности (нравственную, интеллектуальную, волевою, эмоциональную, эстетическую) [14]. Именно поэтому конструктивно-модельная деятельность как эффективное педагогическое средство должно быть внедрено в общий контекст дошкольного образования ребенка, связывая его эмоциональный мир, его отношения, его культурную идентичность.

Периодом активного развития педагогической науки, экспериментов и поисков становится XX век. К началу века стоит отнести становление педологии и экспериментальной педагогики, поиску теорий свободного воспитания личности. Советский период выдвигает концепции развития творческого воображения и деятельности в лице К.Н. Вентцель, который в своем произведении «Дом свободного ребенка» (1913) провозгласил культ творчества детей как самоцели, высвобождение творческого потенциала. Автор обозначает, что следует делать акцент на внимании к процессу творчества, а не к конечному продукту (важно не то, что создал ребенок, а то, как он творил, какие внутренние переживания двигали им) [2].

Одним из ярких представителей данного периода был Л.С. Выготский. В своей работе «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930) ученый формулирует ключевой для нашего исследования тезис: творчество есть деятельность, в процессе которой создается нечто новое, опирающиеся на комбинирующую способность мозга, которая, в свою очередь, питается богатством и разнообразием предшествующего опыта. В его понимании воображение имеет культурно-историческую основу. Оно не рождается из ничего, а опирается на тот материал, который ребенок получил из культуры [3].

Великий педагог XX столетия А.С. Макаренко в своих научных трудах выдвигает идею о том, что воспитание детей должно быть направлено на формирование «завтрашней радости», что значит способности проектировать свое будущее через коллективный, социально значимый созидательный труд. Автор показал, что творчество не есть индивидуалистический акт, а есть деятельность, вписанная в социальный контекст, имеющая ценность для других [8].

Таким образом, российская педагогическая традиция, выражающаяся через гуманистический идеал и составляющая синтез идеального и технологического, является методологической основой в построении педагогической системы развития творческих способностей детей. Закон Л.С. Выготского о зависимости воображения от богатства опыта является центральным нейропсихологическим и педагогическим обоснованием всей этой системы. Теоретико-методологическим основанием организации конструктивно-модельной деятельности в русле отечественной педагогической традиции выступает культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности его концепция о взаимосвязи воображения и богатства предшествующего опыта.

Автор отмечал, что «творческое воображение находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет тот материал, из которого создаются продукты творчества, причем, чем богаче опыт, тем больше материал, которым может воспользоваться его воображение» [3]. Данное положение приобретает особую значимость при работе со старшими дошкольниками, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы творческого отношения к миру, формируются устойчивые механизмы комбинирования культурных образцов. Главным дидактическим инструментом, обеспечивающим обогащение опыта ребенка, выступает понятие зоны ближайшего развития (ЗБР). В классическом определении Л.С. Выготского, ЗБР – это «расстояние между уровнем актуального развития ребенка, определяемым задачами, решаемыми самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым задачами, решаемыми под руководством взрослых» [3]. Применительно к развитию творческих способностей в конструктивно-модельной деятельности данное соотношение претерпевает существенную содержательную трансформацию: если зона актуального развития отражает уже освоенный ребенком алгоритм конструктивных действий, известных ему образов и способов комбинирования материалов, то ЗБР становится пространством творческого поиска, где ребенок при поддержке педагога осваивает новые культурные образцы, способы преобразования материала и формы рефлексии собственного замысла. Именно поэтому важно, чтобы предметно-пространственная среда группы детского сада была насыщена образцами культуры, чтобы ребенок мог видеть, чувствовать, переживать красоту и смысл. Преодоление педоцентризма К.Н. Вентцеля через культурно-историческую теорию Л.С. Выготского позволяет нам обосновать необходимость взрослому не оставлять ребенка в «свободном потоке», а умело, через организацию среды и проблемную задачу, вести его к освоению культурных способов творчества, тем самым возвращая свободу в рамках освоенной культуры, что и есть суть гуманистической традиции.

Таким образом, проведенный историко-педагогический анализ позволяет сделать ряд существенных выводов. Российская педагогическая традиция веками демонстрировала способность органично соединять идеальный аспект (нравственно-духовные ориентиры, культурные ценности, образцы поведения) и технологический аспект (конкретные методы, формы, инструменты педагогического воздействия на воспитание ребенка дошкольного возраста). Это единство составляет сущностную черту отечественной педагогики и может стать методологической основой для развития творческих способностей дошкольников.

Каждый исторический этап внес свой вклад в понимание сущности творчества и условий его развития: XVII век – открытие субъектности ребенка и ценности созидательного труда; XVIII век – идея целостного воспитания и ценности игры; XIX век – антропологический фундамент и принцип

народности; XX век – культурно-историческая теория творчества и идея социальной значимости созидательной деятельности. Преемственность отечественной педагогической мысли позволяет преодолеть разрыв между «идеальным» и «технологическим» в современном дошкольном образовании, когда конструирование часто сводится к механическому действию, лишенному культурного и нравственного содержания.

Развитие творческих способностей старших дошкольников через конструктивно-модельную деятельность, опирающуюся на культурное наследие и организованную в духе гуманной педагогики, позволяет реализовать преемственность отечественной педагогической традиции в практике современного дошкольного образования, соответствующей требованиям ФГОС ДО. Дальнейшие перспективы исследования связаны с распространением выявленных методологических подходов и разработкой педагогической системы развития творческих способностей не только для дошкольников, но и других возрастных групп детей в различных образовательных областях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бецкой, И. И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества / И. И. Бецкой – Текст : непосредственный // Педагогическое наследие. – 2004. – № 3. – С. 45–112.
2. Вентцель, К. Н. Дом свободного ребенка / К. Н. Вентцель. – Москва : Амрита, 2014. – 65 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Перспектива, 2020. – 125 с. – Текст : непосредственный.
4. Дьяченко, О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – Москва : Юрайт, 2022. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Зеньковский, В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – Москва : Школа – Пресс, 2023. – 260 с. – Текст : непосредственный.
6. Лукаш, С. Н. Цивилизационная парадигма модернизации отечественного образования / С. Н. Лукаш. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 26–37.
7. Лукаш, С. Н. Гражданское воспитание: «образ» и «образец» - возвращение к основам отечественной педагогики / С. Н. Лукаш, Е. В. Яковлева – Текст : непосредственный // KANT. – 2024. – № 3 (52). – С. 355–361.
8. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Москва : АСТ, 2022. – 320 с. – Текст : непосредственный.
9. Новиков, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Новиков. – Москва : Педагогика, 1985. – 304 с. – Текст : непосредственный.
10. Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие дошкольников: избранные труды / Н. Н. Поддьяков. – Москва : Институт практической психологии, 2006. – 320 с. – Текст : непосредственный.
11. Полоцкий, С. Гражданство обычаев детских / С. Полоцкий – Текст : непосредственный // Памятники литературы и общественной мысли. – 1895. – С. 355 – 384.

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 февраля 2023 г. № 955 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения : 06.07.2026). – Текст : электронный.

13. Славинецкий, Е. Гражданство обычаев детских / Е. Славинецкий – Текст : непосредственный // История педагогики и образования в России: хрестоматия / под редакцией А. И. Пискунова. – Москва : Юрайт, 2013. – 452 с. – Текст : непосредственный.

14. Толстой, Л. Н. О воспитании и образовании: избранные педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. – Москва : Азбука-Классика, 2018. – 416 с. – Текст : непосредственный.

15. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва : АСТ, 2021. – 576 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Beckoj I. I. General Institution for the Education of Youth of Both Sexes. *Pedagogicheskoe nasledie = Pedagogical heritage*, 2004, no. 3, pp. 45–112. (In Russian).

2. Ventcel' K. N. *Dom svobodnogo rebenka* [Free Child's Home]. M., Amrita, 2014. 65 p. (In Russian).

3. Vygotskij L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. M., Perspektiva, 2020. 125 p. (In Russian).

4. D'yachenko O. M. *Voobrazhenie doshkol'nika* [A preschooler's imagination]. M., YUrajt, 2022. 128 p. (In Russian).

5. Zen'kovskij V. V. *Problemy vospitaniya v svete hristianskoj antropologii* [Problems of Education in the Light of Christian Anthropology]. M., SHkola - Press, 2023. 260 p. (In Russian).

6. Lukash S. N. Civilizational paradigm of modernization of domestic education. *Pedagogika = Pedagogy*, 2022, no. 4, pp. 26–37. (In Russian).

7. Lukash S. N. Civic education: "image" and "model" - a return to the foundations of domestic pedagogy. *KANT = THE KANT*, 2024, no. 3 (52), pp. 355–361. (In Russian).

8. Makarenko A. S. *Pedagogicheskaya poema* [A pedagogical poem]. M., AST, 2022. 320 p. (In Russian).

9. Novikov N. I. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. M., Pedagogika, 1985. 304 p. (In Russian).

10. Podd'yakov N. N. *Psihicheskoe razvitie doshkol'nikov: izbrannye trudy* [Mental development of preschoolers: selected works]. M., Institut prakticheskoy psihologii, 2006. 320 p. (In Russian).

11. Polockij S. Citizenship of children's customs. *Pamyatniki literatury i obshchestvennoj mysli = Monuments of literature and social thought* 1895, pp. 355–384. (In Russian).

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 february 2023 g. N 955 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 17, 2023 No. 955 "On approval of the federal state educational standard for preschool education"]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/704122/>. (In Russian).

13. Slavineckij E. *Grazhdanstvo obychaev detskih* [Citizenship of children's customs]. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya v Rossii: hrestomatiya*. M., YUrajt, 2013. 452 p. (In Russian).

14. Tolstoj L. N. *O vospitanii i obrazovanii: izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [On Education and Training: Selected Pedagogical Writings]. M., Azbuka-Klassika, 2018. 416 p. (In Russian).

15. Ushinskij K. D. *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man as an Object of Education: The Experience of Pedagogical Anthropology]. M., AST, 2021. 576 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Лукаш, С. Н. Преемственность российской педагогической традиции в развитии творческих способностей дошкольников через конструктивно-модельную деятельность / С. Н. Лукаш, Р. А. Рубилкина. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 121–130.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Lukash S. N., Rubilkina R. A. Continuity of the russian pedagogical tradition in the development of creative abilities of pre-school children through constructive and modeling activities / S. N. Lukash, R. A. Rubilkina // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 121–130. (In Russian).

УДК 37.014.53

**ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Т.Г. Майский, О.А. Киреева

**APPROACHES TO THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS
OF STUDENTS AT CULTURAL UNIVERSITIES IN THE PROCESS
OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING**

T.G. Maisky, O.A. Kireeva

Аннотация. В статье рассматривается вопрос существующих в научной литературе подходов к проблеме формирования ценностных ориентаций студентов, обучающихся в вузах культуры в рамках их профессиональной подготовки. В представленной работе обосновывается структурно-функциональная модель данного процесса, раскрываются его этапы, педагогические условия и технологии реализации в образовательной практике. В работе обоснована сущность профессионально-ценностной ориентации студентов вузов культуры как системного образования с трёхкомпонентной структурой (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты) и разработана структурно-функциональная модель её формирования.

Abstract. The article examines the approaches to the problem of forming value orientations among students studying at higher education institutions of culture within the framework of their professional training that exist in the scientific literature. The presented work substantiates a structural and functional model of this process, reveals its stages, pedagogical conditions, and technologies for implementation in educational practice. The work substantiates the essence of the professional and value orientation of students at higher education institutions of culture as a systemic formation with a three-component structure (cognitive, emotional, and behavioral components) and develops a structural and functional model for its formation.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессионально-ценностная ориентация, студенты вузов культуры, молодой возраст, профессиональная подготовка, аксиологический подход, педагогическое моделирование, структурно-функциональная модель.

Key words: value orientations, professional value orientation, university students of culture, young age, professional training, axiological approach, pedagogical modeling, structural-functional model.

Студенчество, будучи одной из наиболее динамичных социально-демографических групп, концентрирует в себе интеллектуальный и творческий потенциал, способный определять облик государства в долгосрочной перспективе. Именно молодёжь сегодня задаёт векторы изменений в экономической, политической и культурной сферах, а характер этих преобразований напрямую зависит от того, какие смысло-жизненные установки и ценностные системы доминируют в сознании подрастающего поколения [10, с. 122].

Ценностные предпочтения индивида одновременно выполняют две взаимосвязанные функции: они отражают актуальную структуру потребностей и одновременно служат индикатором социально-личностной зрелости человека. Именно поэтому исследование ценностных ориентаций современного студенчества становится одной из наиболее востребованных тем в педагогической науке.

Особую значимость ценностные ориентации приобретают для студентов, осваивающих профессии в сфере культуры. Подготовка специалистов для данной отрасли ведётся по широкому спектру направлений: от культурологии и менеджмента до педагогической работы в образовательных учреждениях и деятельности в музеях, библиотеках, клубах и культурно-досуговых центрах. Несмотря на многообразие профилей, все выпускники вузов культуры неизбежно оказываются включёнными в систему межличностных отношений «человек – человек», выполняют коммуникативные, просветительские и регулятивные функции, а также нуждаются в развитой психологической культуре для построения продуктивного и гуманного взаимодействия с окружающими [11, с. 125]. Большинству из них предстоит работать в сфере дополнительного образования, что требует постоянного творческого поиска, профессиональной гибкости и высокой степени личностной автономии.

Как отмечает Т.Н. Новожилова, являясь важнейшим элементом внутриличностной структуры, ценностные ориентации закрепляются через практическую деятельность и эмоционально-чувственный опыт, они позволяют человеку дифференцировать значимые и второстепенные аспекты действительности. Сформированная система ценностных координат обеспечивает личностную зрелость, конструктивный характер активности, а также определяет направленность потребностно-мотивационной сферы [7, с. 126].

Мотивационный компонент выступает одним из ведущих факторов, опосредующих и регулирующих процесс становления ценностных ориентаций. Ключевым показателем их сформированности служат устойчивые мировоззренческие и нравственные позиции, глубокая приверженность определённым принципам, а также характер устойчивых межличностных привязанностей.

В структуре ценностной ориентации студентов П.Ю. Тазов выделяет три основных компонента:

1. Познавательный (смысловой) – аккумулирует социальный опыт, обеспечивает научное постижение реальности и создаёт основу для выработки ценностного отношения к миру.
2. Сензитивный (эмоциональный) – определяет личностный смысл, которым наделяется тот или иной объект или явление.
3. Деятельностный (поведенческий) – синтезирует результаты работы двух предыдущих компонентов, формируя готовность субъекта к практическим действиям, согласованным с внутренней ценностной структурой [12, с. 34].

Ценностные ориентации студентов выступают важнейшей составляющей их жизненного самоопределения, проявляющегося в выборе приоритетных идей, формировании образа гражданина и профессионального пути. При этом важно учитывать, что абитуриент поступает в вуз уже с определённой ценностной системой, сложившейся под влиянием семейного воспитания, школьного образования и ближайшего социального окружения. Зачастую эти установки имеют преимущественно индивидуалистическую направленность. В связи с этим возникает принципиальный вопрос: способен ли институт профессионального образования оказывать трансформирующее воздействие на ценностную сферу учащихся? Ответ на него, безусловно, положителен, поскольку период обучения в вузе совпадает с этапом сепарации от родительской семьи, когда прежние ценностные опоры, утрачивая внешнюю поддержку, могут замещаться новыми, усвоенными в университетской среде.

Таким образом, ценностные ориентации представляют собой сложный продукт взаимодействия внутренних (психологических, биологических) и внешних (социальных, культурных) факторов в ходе личностного развития. Они служат субъективным преломлением объективной реальности в индивидуальном сознании, задают основу для выбора поведенческих стратегий в различных жизненных обстоятельствах, определяют качество жизни, направленность личности и являются стержнем мировоззрения, мотивационной сферы и системы отношений с окружающим миром. Становление системы ценностных координат продолжается на протяжении всей жизни человека, претерпевая изменения под воздействием внутренних и внешних обстоятельств [13].

Профессиональные ценности выполняют системообразующую функцию в структуре профессиональных компетенций. Вслед за классификацией И.А. Зимней можно выделить: ценности, связанные с личностью (здоровье, культура, саморазвитие, патриотизм); ценности социального взаимодействия (сотрудничество, общение); ценности, относящиеся к деятельности (познание, информационная культура) [4]. Таким образом, профессиональные ценности можно рассматривать как своего рода смысловой ориентир, который придает трудовой деятельности глубину и направленность [12].

Ввиду многогранности феномена ценности существуют различные классификационные схемы. Наибольшую известность получила классификация М. Рокича, предложившего деление на терминальные ценности (желаемые цели существования) и инструментальные ценности (предпочитаемые способы действия) [15]. Обращаясь к результатам эмпирических исследований, можно заметить, что иерархия ценностных предпочтений у современной студенческой молодежи выстраивается весьма показательным образом. В ряду терминальных (смысложизненных) ориентиров безусловное лидерство принадлежит таким категориям, как физическое и психологическое благополучие, деятельная вовлеченность в жизнь общества, эмоциональная близость с другими людьми и, что немаловажно, увлекательное,

приносящее удовлетворение профессиональное занятие. Что же касается инструментального блока, здесь на первый план выходят такие личностные характеристики, как умение держать себя в рамках принятых норм, педантичность в деталях, оптимистичный настрой и, безусловно, готовность нести бремя личной ответственности за принимаемые решения [2, с. 183].

Профессиональные ценностные ориентации представляют собой смыслообразующую подсистему деятельности. Они определяют направленность и содержание профессионального труда (О.М. Краснорядцева) [6]; выступают ядром личности специалиста и критерием его социально-профессиональной активности (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква) [9]; формируют готовность к профессиональным действиям в соответствии с ценностными нормами (Е.Е. Романова) [7].

Компонентная структура профессионально-ценностной ориентации включает:

- Когнитивный – знание сущности профессиональных ценностей и осознание их значимости, причём речь идёт не о простой информированности, а о переходе знаний в убеждения, практическое применение и творческое переосмысление (по А.М. Столяренко) [10].
- Эмоциональный – позитивное, личностно окрашенное отношение к профессиональным ценностям.
- Поведенческий – способность действовать в соответствии с профессиональными нормами и правилами.

Формирование профессиональных ценностных ориентаций происходит преимущественно в период профессионального обучения. Этот процесс носит сложный, развёрнутый во времени характер и зависит от множества факторов – от семейного воспитания до организационной культуры вуза [8, с. 127].

Для системного осмысления процесса становления профессионально-ценностной ориентации у студентов вузов культуры целесообразно использовать метод педагогического моделирования. Под моделированием понимается создание упрощённого аналога (схемы, образа, формульного описания), воспроизводящего сущностные характеристики исследуемого явления, его внутреннее строение и взаимосвязи элементов. Как отмечает А.Н. Дахин, модель – это искусственно созданный эталон, который в обобщённом виде отображает структуру и функциональные свойства реального объекта [2].

Предложенная в исследовании модель, направленная на развитие профессионально-ценностных ориентиров у обучающихся, представляет собой многоуровневую конструкцию, включающую в себя пять неразрывно связанных между собой компонентов. Отправной точкой служит целевой блок, задающий общий вектор педагогической работы, за которым следует методологический – определяющий теоретические основания и подходы. Далее выстраивается содержательный компонент, раскрывающий, какое именно смысловое наполнение подлежит освоению, а организационно-процессуальный блок описывает способы, этапы и механизмы практической

реализации задуманного. Завершающим звеном выступает оценочно-результативный модуль, который позволяет зафиксировать достигнутые изменения и сверить их с изначально поставленными задачами. Все эти пять элементов работают в тесной связке, образуя целостную, внутренне согласованную систему.

Целевой блок задаёт стратегическое направление всему процессу и определяет конечный результат – сформированность профессионально-ценностной ориентации как целостного личностно-профессионального образования.

Методологический блок представляет теоретико-методологический фундамент, включающий четыре подхода:

- системно-деятельностный – рассматривает процесс как целостную систему, интегрирующую различные виды активности студентов (учебную, внеаудиторную, творческую) для достижения общей цели – развития личности будущего профессионала;
- аксиологический – выводит на передний план систему ценностей (общечеловеческих, профессиональных, личностных), становящихся основой для формирования внутреннего мира и профессиональной позиции студента;
- компетентностный – обеспечивает практико-ориентированную подготовку специалиста, способного выступать полноценным субъектом профессиональной деятельности;
- личностно ориентированный – стимулирует саморазвитие, самопознание и раскрытие индивидуальности студента через принятие профессиональных ценностей.

Содержательный блок раскрывает внутреннюю архитектуру профессионально-ценностной ориентации, включающую три компонента:

1. Когнитивный – представляет собой не просто сумму сведений, а систему современных теоретических, методологических и технологических знаний о профессии, позволяющую студенту построить адекватный образ профессиональной деятельности и эталонный портрет специалиста. Объём и глубина этих знаний возрастают от общих представлений на младших курсах до целостной картины к моменту окончания вуза.

2. Эмоциональный – базируется на ценностных отношениях: к себе как профессионалу, к содержанию и условиям труда. Здесь ведущая роль принадлежит позитивным эмоциональным переживаниям. Как отмечал Л.С. Выготский, положительный эмоциональный отклик на ценностно значимые объекты активизирует волевую сферу и побуждает к действию [1]. Социально-психологический климат в учебной группе, вера в собственные силы и способность преодолевать трудности непосредственно питают данный компонент.

3. Поведенческий – включает проектировочные, организационные и коммуникативные умения, то есть практическую способность ставить цели, планировать действия, реализовывать их, согласовывая личные устремления с общественными и групповыми интересами.

Организационно-процессуальный блок описывает динамику формирования ценностных ориентаций в виде трёх последовательных этапов:

I этап (присвоение профессиональных ценностей) – преимущественно первый курс обучения. Основная задача – сформировать положительное эмоциональное отношение к профессии, помочь студенту адаптироваться к вузовской среде, освоить новые социальные роли и научиться ставить простые учебные цели. Результатом становится интериоризация (перевод внешних ценностных норм во внутренний план). Доминирующий акцент делается на когнитивном компоненте.

II этап (преобразование личности на основе ценностей) – второй курс, этап активного профессионального самоопределения. Студент уже не просто усваивает ценности, а начинает действовать в соответствии с ними, ставить профессиональные цели, включаться в проблемные ситуации, развивать рефлексивные способности. Ключевым психологическим механизмом становится идентификация – осознанное отождествление себя с профессией. В центре внимания – эмоциональный компонент.

III этап (самопроектирование в профессии) – третий-четвёртый курсы. Студент позиционирует себя как будущего профессионала, разрабатывает индивидуальный образовательный маршрут, свободно комбинирует теоретические и практические формы обучения. Механизм этапа – интернализация, когда ценности становятся личностными регуляторами поведения, а доминантой выступает поведенческий компонент.

Эффективность процесса формирования профессионально-ценностных ориентаций, согласно точке зрения Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назаровой и И.Л. Смагиной, обеспечивается реализацией трёх педагогических условий [3].

Первое условие: образовательная среда должна быть ориентирована на личностно-профессиональное становление студента. Это предполагает использование разнообразных организационных форм – дискуссий, конференций, практик, проектной работы, фестивалей и соревнований, которые стимулируют самостоятельность, ответственность и творческую инициативу.

Второе условие: необходима целенаправленная актуализация аксиологического потенциала содержания образования. Важно не механическое изложение учебного материала, а выявление ценностного ядра каждой дисциплины.

В качестве третьего условия выступает трансформация характера взаимодействия между участниками образовательного процесса: переход к полноценным партнерским отношениям, построенным на началах равноправного диалога и совместной деятельности. Такая перестройка отношений превращает образовательную среду в пространство взаимного обмена мнениями, совместного поиска решений и коллективной ответственности за результат. Такое взаимодействие выполняет ряд функций: конструктивную (осмысление и присвоение ценностей); организационную (развитие личностных ориентиров); коммуникативную (обсуждение и переоценка ценностей); информационно-обучающую (трансляция общечеловеческих и профессиональных смыслов). Для этого необходима атмосфера доверия, свободы мнений, доброжелательной критики и отсутствия психологического давления [3, с. 35].

Основная ставка делается на интерактивные образовательные технологии, превращающие студента из пассивного реципиента информации в активного соавтора образовательного процесса, развивающие критическое мышление и самостоятельность.

1. Дискуссионные технологии и мозговой штурм. Столкновение различных точек зрения в дискуссии побуждает студента к пересмотру собственных ценностных приоритетов и их упорядочению. Метод мозгового штурма (А. Осборн) снимает барьеры критики, стимулирует генерацию идей, выявляет скрытые ценностные установки участников и создаёт условия для их коррекции [12, с. 35].

2. Проектный и исследовательский методы. Проектная деятельность учит целеполаганию, поиску информации, анализу, презентации результатов и командной работе. Исследовательский метод вовлекает студента в полный цикл научного познания - от формулировки гипотезы до обработки эмпирических данных и формулирования выводов.

3. Диалоговые технологии и технологии сотрудничества. Диалог (в форматах «Я – Я», «Я – Мы», «Мы – Мы») предполагает обмен не только информацией, но и эмоциями, ценностными суждениями. Технология сотрудничества через организацию групповой работы интегрирует инструментальные и коммуникативные аспекты, развивает навыки самоорганизации и сотворчества.

4. Информационно-коммуникационные технологии. Использование компьютерных программ, тренажёров, электронных библиотек позволяет выстроить индивидуальную траекторию обучения, развивает познавательную активность и самостоятельность.

Для оценки эффективности предлагаемой модели выделены три критерия: когнитивный (знания о ценностях), мотивационный (отношение к ценностям) и деятельностный (реальное поведение). По каждому критерию фиксируются три уровня: высокий, средний и низкий [12].

- высокий уровень: студент обладает ясным пониманием профессиональных ценностей, демонстрирует искренне позитивное к ним отношение и осознанно руководствуется ими в учебно-профессиональной деятельности;

- средний уровень: знания о ценностях неполны, позитивное отношение охватывает лишь часть ценностного спектра, ценностно-ориентированное поведение проявляется ситуативно и нерегулярно;

- низкий уровень: представления о профессиональных ценностях поверхностны, отношение к ним индифферентно, поведенческие акты, отражающие ценностные ориентиры, единичны и лишены личностного смысла.

Все структурные блоки предложенной модели находятся в органической взаимосвязи: целеполагание определяет содержательное наполнение, которое, в свою очередь, задаёт процессуально-методические параметры. При неполноте достигаемого результата необходим дифференцированный анализ причин и корректировка на любом из этапов модели. Перспективные направления дальнейших исследований связаны с эмпирической апробацией и верификацией разработанной модели, созданием валидного диагностического

инструментария для оценки уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций, а также с изучением возрастной и курсовой динамики ценностных предпочтений студентов на разных этапах обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст : непосредственный.
2. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость / А. Н. Дахин – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
3. Дроботенко, Ю. Б. Обзор практик формирования ценностных ориентаций обучающихся: от школы до вуза / Ю. Б. Дроботенко, Н. А. Назарова, И. Л. Смагина. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2024. – № 3. – С. 32–40.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.
5. Краснорядцева, О. М. Методические основания исследования мышления в реальной (профессиональной) деятельности / О. М. Краснорядцева. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 1997. – Вып.5. – С.27–33.
6. Новожилова, Т. Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки / Т. Н. Новожилова – Текст : непосредственный // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2021. – № 1 (40). – С. 122–132.
7. Романова, Е. Е. Ценностные ориентации современных подростков / Е. Е. Романова. – Текст : непосредственный // Вестник забайкальского государственного университета. – 2014. – №1. – С.105 – 110.
8. Романова, Е. А. Ценности и смыслы личностного и профессионального развития обучающихся / Е. А. Романова, А. М. Романов, Р. Р. Гасанова. – М.: ИНИМ РАО, 2010. – 208 с.– Текст : непосредственный.
9. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова – М.: Академия, 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.
10. Столяренко, А. М. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / А. М. Столяренко, В. В. Рубцов, Ю. П. Пузанов. – М.: МГППУ, 2014. – 303 с. – Текст : непосредственный.
11. Тазов, П. Ю. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов / П. Ю. Тазов. – Текст : непосредственный// Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – С. 33–40.
12. Kluckhohn, C. Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification // Toward a General Theory of Action. – Cambridge: Harvard University Press, 1951. – pp. 388–433.
13. Schwartz, S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // Advances in Experimental Social Psychology. – 1992. – Vol. 25. – pp. 1–65.
14. Rokeach, M. The Nature of Human Values. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.

REFERENCES

1. Vygotskij L. S. *Psihologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M.: Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p. (In Russian).

2. Dahin A. N. Pedagogical modeling: essence, effectiveness and uncertainty. *Pedagogika = Pedagogy*, 2003. no 4. pp. 21–26. (In Russian).
3. Drobotenko Yu. B., Nazarova N. A., Smagina I. L. Review of practices for forming value orientations of students: from school to university. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*, 2024, no 3, pp. 32–40. (In Russian).
4. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 42 p. (In Russian).
5. Krasnoryadceva O. M. Methodological foundations of the study of thinking in real (professional) activity. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 1997, no 5, pp. 27–33. (In Russian).
6. Novozhilova T. N. Formation of value orientations of students of the university of culture in the context of their professional training. *Kultura i obrazovanie: nauchno-informacionnyj zhurnal vuzov kultury i iskusstv = Culture and Education: Scientific and Information Journal of Universities of Culture and Arts*, 2021, no 1 (40), pp. 122–132. (In Russian).
7. Romanova E. E. Value orientations of modern adolescents. *Vestnik zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Transbaikalian State University*, 2014, no 1, pp. 105–110. (In Russian).
8. Romanova E. A., Romanov A. M., Gasanova R. R. *Cennosti i smysly lichnostnogo i professionalnogo razvitiya obuchayushchih'sya* [Values and meanings of personal and professional development of students]. Moscow: INIM RAO, 2010. 208 p. (In Russian).
9. Slastenin V. A., Chizhakova G. I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to pedagogical axiology]. Moscow: Akademiya. 2003. 192 p. (In Russian).
10. Stolyarenko A. M., Rubcov V. V., Puzanov Yu. P. *Professionalno-lichnostnye orientacii v sovremenном vysshem obrazovanii* [Professional and personal orientations in modern higher education]. Moscow: MGPPU, 2014. 303 p. (In Russian).
11. Tazov P. Yu. Formation of spiritual and moral values of students. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2024. no 3. Pp. 33–40. (In Russian).
12. Kluckhohn C. *Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification*. Toward a General Theory of Action. Cambridge: Harvard University Press, 1951. pp. 388–433.
13. Schwartz S. H. *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries*. Advances in Experimental Social Psychology. 1992. vol. 25. pp. 1–65.
14. Rokeach, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1973. 438 p.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Майский, Т. Г. Подходы к формированию ценностных ориентаций студентов вузов культуры в процессе их профессиональной подготовки/ Т. Г. Майский, О. А. Киреева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3. – С. 131–139.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Maisky, T. G. Approaches to the formation of value orientations among students of higher education institutions of culture in the process of their professional training / T. G. Maisky, O. A. Kireeva. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2025, no. 3, pp. 131–139. (In Russian).

УДК 37.014.53

**СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ
ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ
КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ БГИИК): РЕЗУЛЬТАТЫ
ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Т.Г. Майский, О.А. Киреева

**THE SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL AND VALUE
ORIENTATION OF STUDENTS STUDYING AT CULTURAL
UNIVERSITIES (USING THE EXAMPLE OF THE BGIK):
THE RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY**

T.G. Maisky, O.A. Kireeva

Аннотация. В статье рассматривается вопрос особенностей профессионально-ценностной ориентации студентов вузов культуры на примере ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры». Изучена специфика выраженности различных компонентов их профессионально-ценностной ориентации (когнитивного, мотивационного и деятельностного) и проанализированы полученные диагностические результаты. Установлено, что большинство студентов вуза культуры демонстрируют лишь поверхностный интерес к профессии: при декларируемой увлечённости почти половина из них не имеют чётких представлений о реальном содержании и ценностях своей будущей деятельности.

Abstract. The focus of this article is on the problem of professional and value orientations of students studying at cultural universities; the Belgorod State Institute of Arts and Culture served as the empirical basis of the study. The authors not only consider the substantive features of this orientation, but also analyze in detail the degree of severity of its key components - cognitive, motivational and behavioral - in the student environment, as well as present a detailed analysis of the diagnostic results. It is established that the majority of students of the University of culture demonstrate only a superficial interest in the profession: Despite their declared passion, almost half of them do not have clear ideas about the real content and values of their future activities.

Ключевые слова: ценностные ориентации, профессионально-ценностная ориентация, когнитивный компонент, мотивационный компонент, деятельностный компонент, студенты, молодой возраст.

Key words: value orientations, professional value orientation, cognitive component, motivational component, activity component, students, young age.

Современное российское общество переживает период глубоких и стремительных изменений, которые затронули экономику, политику, социальную сферу и, конечно, культуру. В этих условиях система профессионального образования сталкивается с принципиально новым запросом: рынок труда больше не нуждается в простых исполнителях, пусть даже хорошо обученных. Сегодня

востребованы специалисты, способные самостоятельно выстраивать свою карьерную траекторию, принимать нестандартные решения в ситуациях неопределённости и выступать подлинными субъектами собственной профессиональной деятельности. Ключевую роль в становлении такой личности играют ценностные ориентации.

Особую остроту эта проблема приобретает применительно к студентам вузов культуры. Будущие режиссёры, библиотекари, музеологи, педагоги, дизайнеры, работники культурно-досуговых центров – все они в своей профессиональной деятельности постоянно находятся в системе субъект-субъектных отношений «человек – человек». От того, какие ценности лежат в основе их мировоззрения, зависит не только качество их труда, но и характер культурной среды, которую они будут создавать для общества. Как подчёркивает А.Н. Мушкирова, профильные вузы культуры осуществляют подготовку кадров по широкому спектру направлений, и всех их объединяет одно: выпускники призваны обеспечивать коммуникативную, просветительскую и нормативно-регуляционную функции, а их работа неизбежно требует высокой психологической культуры и способности выстраивать гуманные, продуктивные и нетоксичные отношения с другими людьми [6].

В широком смысле ценности человека трактуются как значимость феноменов и объектов объективной реальности с точки зрения их соответствия потребностям социума, социальной группы или индивида [11]. В узком смысле – как нравственные и эстетические нормативы, выработанные культурой [9].

В данной статье представлены результаты исследования, цель которого – выявить исходный уровень сформированности профессионально-ценностной ориентации студентов и определить основные проблемные зоны.

Эмпирическая часть работы проводилась на базе Белгородского государственного института искусств и культуры (БГИИК) в период с 2024 по 2026 год. В исследовании приняли участие 156 студентов (69 юношей и 87 девушек) в возрасте от 19 до 23 лет.

Диагностический инструментарий включал несколько методик, направленных на оценку трёх критериев сформированности профессионально-ценностной ориентации. Для оценки когнитивного критерия, который отражает полноту и глубину представлений о профессиональных ценностях, были задействованы два инструмента: авторский письменный опрос, разработанный специально для данного исследования, и методика Т.И. Ильиной, традиционно применяемая для изучения учебной мотивации студентов. Мотивационный критерий, в свою очередь, раскрывает эмоциональную окраску отношения к этим ценностям и меру их субъективной значимости – его диагностика проводилась с помощью опросника Т.Д. Дубовицкой, а также известного теста ценностных ориентаций М. Рокича. Что касается деятельностного критерия, то есть реального воплощения ценностных установок в повседневном поведении, – здесь основным эмпирическим методом выступило целенаправленное педагогическое наблюдение, позволяющее фиксировать непосредственные проявления изучаемого феномена.

Анализ когнитивного компонента демонстрирует то, что студенты знают о своей будущей профессии, насколько осознанно они сделали выбор и как понимают профессиональные ценности.

Первый блок вопросов анкеты был посвящён мотивам выбора профессии. Полученные данные обнаружили интересное, но тревожное расхождение. У большинства студентов (58 %) преобладает интерес к профессии как ведущий мотив её выбора. 42 % составляют внешние причины – совет родителей и близких, удобное расположение вуза, престижность специальности, возможность получить отсрочку от армии. Иными словами, почти каждый второй студент пришёл в профессию не столько по внутреннему призванию, сколько под влиянием внешних обстоятельств. Качественный анализ ответов показал, что студенты, называющие внешние причины, часто формулируют их примерно так: «родители настояли», «друзья пошли – и я пошёл», «близко к дому», «легче поступить, чем на другие специальности». За этими формулировками стоит не столько осознанный профессиональный выбор, сколько ситуативное решение, что не может не вызывать опасений.

Следующий вопрос анкеты: «Нравится ли Вам учиться в вузе?» Абсолютное большинство студентов ответили утвердительно (63 %). Однако здесь важно не только само утверждение, но и его эмоциональная окраска. В ходе устных комментариев студенты часто добавляли: «нравится, но не всё», «интересно, но трудно», «нравится общаться, а учиться – не очень». Эти оговорки указывают на то, что позитивное отношение к учёбе в целом не всегда подкрепляется удовлетворённостью именно профессиональным содержанием образования. Часть студентов (27 %) не уверены в своём эмоциональном отношении, а 10 % ответили негативно. Таким образом, примерно каждый третий студент испытывает либо сомнения, либо явную неудовлетворённость процессом обучения.

Наиболее индикативным в ходе опроса оказался вопрос, касающийся осведомлённости студентов о своей будущей специальности ещё на этапе поступления. Выяснилось, что лишь 39 % респондентов дали на него положительный ответ. При этом 42 % участников не сумели чётко сформулировать свою позицию, а 19 % прямо заявили об отсутствии каких-либо внятных представлений о профессии на тот момент. Такое распределение ответов красноречиво свидетельствует о том, что значительная часть молодых людей приходит в вуз без сложившегося профессионального образа, а многие и вовсе не задумывались о содержании будущей работы.

Следующий вопрос касался представлений о профессионально важных качествах. Студентам предложили назвать качества, необходимые для специалиста их профиля. В ответах доминировали: исполнительность, дисциплинированность, наличие профессиональных знаний и умений. Такие качества, как творческое мышление, инициативность, эмпатия, умение работать с людьми, ответственность за результат, назывались значительно реже. Создаётся впечатление, что студенты воспринимают будущую работу скорее как исполнение инструкций, чем как творческую деятельность, требующую активной личностной включённости.

И здесь же – ключевой вопрос: «Развиваете ли Вы эти профессиональные качества у себя?» Абсолютное большинство студентов (58 %) затруднились с ответом. Ещё 33 % ответили отрицательно. И лишь единицы (9 %) смогли утвердительно ответить и привести конкретные примеры. Этот результат, на наш взгляд, является одним из самых тревожных. Студенты в целом знают (пусть и поверхностно), какие качества нужны профессионалу, но не занимаются их целенаправленным развитием. Между знанием и действием – пропасть, и именно в этой пропасти теряется смысл профессионального образования.

Методика Т.И. Ильиной позволила уточнить структуру мотивации обучения. 41 % студентов продемонстрировали преобладание мотивации получения диплома – то есть стремления к формальному усвоению знаний, поиску обходных путей при сдаче экзаменов, написании курсовых и дипломных работ «лишь бы сдать». Мотивация овладения профессией составила 31 %, а мотивация приобретения знаний – лишь 28 %.

Качественный анализ ответов на открытые вопросы методики показывает, что студенты с преобладанием мотивации получения диплома часто рассуждают так: «главное - получить диплом, а работать потом можно и не по специальности», «лишь бы закрыть сессию», «получу автомат и забуду как страшный сон». За этими высказываниями стоит не просто лень, а глубокое непонимание связи между учёбой и будущей профессиональной жизнью.



Рисунок 1 – Распределение студентов по уровню сформированности когнитивного компонента профессионально-ценностной ориентации (%)

На рисунке 1 представлены результаты диагностического изучения уровня сформированности когнитивного критерия профессионально-ценностной ориентации у студентов. В ходе исследования мы получили следующее распределение: высокий уровень (чёткое представление о профессиональных ценностях, личная смысловая и ценностная ориентация на профессию) – лишь 8 %; средний уровень (общее представление, смутное осознание личностного смысла) – 52 %; низкий уровень (отсутствие чёткого представления, целей и смысла) – 40 %. Итак, можно констатировать, что

почти каждый второй студент демонстрирует невысокий уровень познавательной подготовленности к будущей профессии. Обратимся к другому аспекту – мотивационной сфере, которая отражает эмоциональное восприятие профессиональных ценностей и их субъективную значимость.

Также согласно полученным результатам, у 48 % респондентов зафиксирован средний показатель профессиональной ориентированности, что позволяет говорить о преобладании именно этого уровня в выборке. Это означает, что интерес к будущей профессии присутствует, но он не является доминирующим и устойчивым. Студенты могут проявлять увлечённость отдельными дисциплинами или темами, но это увлечение ситуативно и не становится стержнем личности. Низкий уровень профессиональной направленности, характеризующийся сниженным интересом к учебной деятельности и отсутствием стремления к освоению профессии, был выявлен у 41 % студентов. В устных беседах эти студенты признавались, что «учатся, потому что надо», «родители заставляют», «не знаю, куда ещё пойти».

Высокий уровень профессиональной направленности (стремление к овладению профессией, намерение работать по специальности) был выявлен лишь у 11 % студентов. Это статистическое меньшинство, и его представители действительно выделяются среди сверстников: они активно участвуют в профессиональных конкурсах, читают дополнительную литературу, проходят стажировки, ищут работу по специальности уже на младших курсах.

В целях изучения особенностей ценностных ориентаций студентов был использован тест М. Рокича. Рассмотрим сначала терминальные ценности (цели, к которым человек стремится). В ходе исследования были зафиксированы следующие ценностные приоритеты терминального характера: здоровье, наличие надёжных друзей, внутренняя уверенность, свобода и интересная работа. Из этого следует, что для опрошенных будущая трудовая деятельность важна, но не настолько, чтобы поступиться ради неё личным комфортом, физическим благополучием или досугом. На другом полюсе иерархии оказались такие ценности, как творчество, эстетическое переживание природы и искусства, развлечения, общественное признание и продуктивная жизнь. Данный результат свидетельствует о явном обесценивании сфер, которые традиционно связывают с саморазвитием, культурным обогащением и активной социальной позицией.

Студенты вуза культуры ставят творчество на предпоследнее место. То есть возможность развлечься для них ценнее, чем возможность творить. Красота природы и искусства также находится в аутсайдерах. Следует предположить, что студенты либо не понимают, что их профессия напрямую связана с этими ценностями, либо формально выбрали этот вуз, не разделяя его базовых ценностей.

Рассмотрим результаты изучения инструментальных ценностей (способов действий, предпочитаемые качества). Наиболее предпочитаемыми оказались: нетерпимость к недостаткам (ср.б. = 4,8), ответственность

(ср.б. = 5,9), жизнерадостность (ср.б. = 6,9), честность (ср.б. = 6,9). Нетерпимость к недостаткам на первом месте, что с одной стороны, может говорить о высоких требованиях к себе и другим. С другой стороны - о ригидности, неспособности прощать, о склонности к критике и осуждению. В профессиях, связанных с работой с людьми, чрезмерная нетерпимость может стать серьезным препятствием. Наименее предпочитаемыми инструментальными ценностями стали: чуткость (ср.б. = 14,1), исполнительность (ср.б. = 14), образованность (ср.б. = 12,9), смелость в отстаивании своего мнения (ср.б. = 12,7), воспитанность (ср.б. = 12,5), рационализм (ср.б. = 12,3). Чуткость (способность понять другого, сопереживать) – на предпоследнем месте. Это очень тревожный сигнал для будущих специалистов социокультурной сферы, чья работа построена на взаимодействии с людьми. Образованность (широкий кругозор, начитанность) также в конце списка (ср.б.=12,9).

Результаты проведенного анализа позволили сделать выводы о наличии устойчивой закономерности: в обеих исследуемых группах ценностные ориентиры, имеющие прямое отношение к трудовой самореализации и деловой активности, неизменно оказываются на периферии иерархии личных приоритетов.

Речь идёт о таких значимых категориях, как содержательная и творческая работа, продуктивность и ответственность, широта кругозора и практическая эффективность. Однако, все перечисленные позиции стабильно занимают в ценностных рейтингах обоих коллективов либо промежуточное, либо низкое место, что свидетельствует об их второстепенной роли в структуре мотивации участников.

Для большинства студентов профессия пока не стала личностно значимой ценностью, оставаясь лишь средством достижения внешних целей.



Рисунок 2 – Распределение студентов по уровню сформированности мотивационного компонента профессионально-ценностной ориентации (%)

На рисунке 2 представлены результаты изучения уровня сформированности мотивационного компонента профессионально-ценностной ориентации у студентов. Обобщая данные по мотивационному критерию, получим: высокий уровень (повышенный интерес к профессии, планирование будущего, личностное осмысление ценностей) – 10 %; средний уровень (заинтересованность присутствует, но профессия не связывается с личностными ценностями) – 52 %; низкий уровень (отсутствие заинтересованности) – 38 %.

Деятельностный критерий оценивался методом целенаправленного педагогического наблюдения. Мы фиксировали, как студенты проявляют себя в учебной деятельности: насколько они успешны, самостоятельны, ответственные, стремятся ли к саморазвитию.

Выраженность деятельностного компонента представлена на рисунке 3.

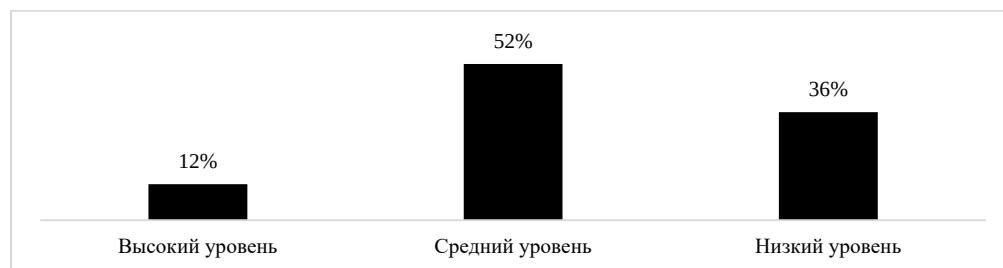


Рисунок 3 – Распределение студентов по уровню сформированности мотивационного компонента профессионально-ценностной ориентации (%)

У студентов преобладает средний уровень сформированности мотивационного компонента (52 %). Это означает, что ответственное отношение к учёбе присутствует, но оно обусловлено преимущественно внешними факторами: требованиями преподавателей, необходимостью сдать сессию, желанием получить повышенную стипендию или избежать наказания. Студенты могут добросовестно выполнять задания, но делают это без внутреннего энтузиазма. В их поведении отсутствует инициатива, творческий поиск, выход за рамки обязательной программы. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента выявлен у 38 % студентов. Эти студенты отличаются пассивной позицией: они пропускают занятия, выполняют задания формально или не выполняют вовсе, не проявляют интереса к профессиональному развитию. Высокий уровень – лишь у 12 % в экспериментальной и 14 % в контрольной группе. Эти студенты действительно «горят» своим делом: они не только учатся, но и активно участвуют в конференциях, конкурсах, волонёрских проектах, проходят дополнительные стажировки, читают профессиональную литературу.

Для обобщения данных по трём критериям была использована формула расчёта среднего показателя. Итоговое распределение оказалось следующим: высокий общий уровень – 11 %; средний уровень – 51 %; низкий уровень – 38 %. Таким образом, более трети студентов находятся на низком уровне сформированности профессионально-ценностной ориентации, а ещё около половины – на среднем, который характеризуется неполнотой знаний, ситуативной заинтересованностью и внешне обусловленным поведением.

Полученные данные позволяют сделать несколько важных выводов о специфике профессионально-ценностной ориентации студентов БГИИК. Во-первых, выявлено расхождение между декларируемым интересом

к профессии и реальным уровнем её ценностного принятия. Более 40 % студентов, утверждающих, что им интересна их будущая профессия, одновременно демонстрируют низкий уровень знаний о профессиональных ценностях, слабую мотивацию к их присвоению и пассивную поведенческую позицию. Интерес, о котором они говорят, скорее всего, является поверхностным, ситуативным или даже социально желательным ответом.

Во-вторых, иерархия ценностей студентов в целом соответствует возрастным тенденциям: доминируют ценности здоровья, дружбы, свободы и уверенности в себе. Однако профессиональные ценности (интересная работа, творчество, продуктивная жизнь, ответственность, образованность) занимают в этой иерархии низкие позиции. Парадоксальным образом студенты вуза культуры оценивают творчество ниже, чем развлечения, а чуткость (эмпатию) – ниже, чем нетерпимость к недостаткам. Это серьёзный вызов для педагогической практики.

В-третьих, наблюдается разрыв между знанием (студенты в целом понимают, какие качества нужны профессионалу) и действием (они не развивают эти качества у себя). Этот разрыв указывает на отсутствие личностного смысла: знание остаётся внешним, неинтериоризированным.

В-четвёртых, мотивация получения диплома (формальное усвоение) доминирует над мотивацией овладения профессией и приобретения знаний. Это означает, что для многих студентов вуз – это не школа профессионализма, а место получения диплома.

Проведенное исследование убедительно продемонстрировало, что большинство студентов БГИИК находятся на среднем и низком уровнях сформированности профессионально-ценностной ориентации. Они имеют фрагментарные представления о ценностях профессии, их эмоциональное отношение к профессии не подкреплено личностным смыслом, а поведенческие проявления ценностной позиции остаются ситуативными и внешне обусловленными. Следует также отметить следующие выявленные особенности: доминирование мотивации получения диплома, низкий ранг профессиональных ценностей в иерархии студентов и отсутствие целенаправленной работы по развитию профессионально важных качеств. Эти результаты однозначно указывают на необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию профессионально-ценностной ориентации студентов вузов культуры. Требуется не просто трансляция знаний о профессии, а создание условий для эмоционального переживания профессиональных ценностей, их личностного присвоения и превращения в реальные регуляторы поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булынин, А. М. Эволюция ценностных ориентаций будущих специалистов / А. М. Булынин – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 45-51.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер – Москва : Академия, 2017. – 240 с. – Текст : непосредственный.

3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2018. – 384 с. – Текст : непосредственный.
4. Жук, И. В. Формирование ценностных ориентаций у студентов режиссерских специальностей вуза культуры и искусств / И. В. Жук – Текст : непосредственный // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 1 (41). – С. 82–85.
5. Коваленко, В. И. Мотивационная направленность как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций студентов в условиях вуза / В. И. Коваленко, О. А. Соколова, О. В. Коваленко, И. В. Губаренко – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10 (188). – С. 174–178.
6. Мушкирова, А. Н. Подготовка кадров для социально-культурной сферы: вызовы и перспективы / А. Н. Мушкирова – Текст : непосредственный // Культура и образование. – 2018. – № 2. – С. 78–86.
7. Руднева, Е. Л. Ценностные ориентации студентов в процессе профессионального самоопределения / Е. Л. Руднева – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 1120–1127.
8. Шевцова, М. М. Исследование особенностей проявления ценностных ориентаций современных студентов / М. М. Шевцова – Текст : непосредственный // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 62. – С. 165–173.
9. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2022. – № 46. – Ст. 7970. – Текст : непосредственный.
10. Клакхон, К. Зеркало для человека: Введение в антропологию / К. Клакхон – Санкт-Петербург : Евразия, 1998. – 352 с. – Текст : непосредственный.
11. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1960. – 156 с. – Текст : непосредственный.
12. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич – Нью-Йорк : Free Press, 1973. – 438 с. – Текст : непосредственный.
13. Akhmadieva, R. Sh. Values and meanings as the basis of successful self-realization of the person / R. Sh. Akhmadieva R. Kh. Gilmeeva // I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. – 2025. – No. 4 (129). – P. 73–79.
14. Qing, L. Synergy of aesthetics and professionalism: integration of artistic and value orientations into the university educational process / L. Qing // Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education. – 2025. – Vol. 29, No. 2. – P. 180–192.

REFERENCES

1. Bulygin A. M. *Evoluciya* Evolution of value orientations of future specialists. *Pedagogika = Pedagogy*, 2016, no 4. pp. 45–51. (In Russian).
2. Zeer E. F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development]. Moscow: Akademiya, 2017. 240 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I. A. (2018). *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos. 384 p. (In Russian).

4. Zhuk I. V. Formation of value orientations among students of directing specialties at the university of culture and arts. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2015, no 1 (41). pp. 82–85. (In Russian).

5. Kovalenko V. I., Sokolova O. A., Kovalenko O. V., Gubarenko I. V. Motivational orientation as a factor in the formation of professional and value orientations of students in a university environment. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta = Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University*, 2020, no 10 (188). pp. 174–178. (In Russian).

6. Mushkistrova A. N. Personnel training for the socio-cultural sphere: challenges and prospects. *Kul'tura i obrazovanie = Culture and Education*, 2018, no 2. pp. 78–86. (In Russian).

7. Rudneva E. L. Value orientations of students in the process of professional self-determination. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2017, vol. 7. no 3. pp. 1120–1127. (In Russian).

8. Shevcova M. M. Study of the features of manifestation of value orientations of modern students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2024. no 62. pp. 165–173. (In Russian).

9. *Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej»* [Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022 “On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values”]. *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii – Collected Legislation of the Russian Federation*. 2022. no 46. st. 7970. (In Russian).

10. Klakhon K. *Zerkalo dlya cheloveka: Vvedenie v antropologiyu* [Mirror for man: Introduction to anthropology]. Saint Petersburg: Evraziya, 1998. 352 p. (In Russian).

11. Tugarinov V. P. *O cennostyakh zhizni i kul'tury* [On the values of life and culture]. Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1960. 156 p. (In Russian).

12. Rokich M. *Priroda chelovecheskih cennostej* [The nature of human values]. New York: Free Press, 1973. 438 p. (In Russian).

13. Akhmadieva R. Sh., Gilmeeva R. Kh. *Values and meanings as the basis of successful self-realization of the person*. I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin, 2025. no. 4 (129). pp. 73–79.

14. Qing L. *Synergy of aesthetics and professionalism: integration of artistic and value orientations into the university educational process*. Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education, 2025. vol. 29. no. 2. pp. 180–192.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Майский, Т. Г. Специфика профессионально-ценностной ориентации студентов, обучающихся в вузах культуры (на примере бгик): результаты эмпирического исследования / Т. Г. Майский, О. А. Киреева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3. – С. 140–149.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Maisky, T. G. The specifics of the professional and value-based orientation of students studying at universities of culture (using the BGIC as an example): the results of an empirical study / T. G. Maisky, O. A. Kireeva. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2025, no. 3, pp. 140–149. (In Russian).

УДК 373.5:37.026

**ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБ В УСЛОВИЯХ
ШКОЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ: МЕХАНИЗМ
ПРОЖИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ РОЛЕЙ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ**

И.В. Мусханова, Н.В. Горбунова¹

PEDAGOGICAL TRIAL TECHNOLOGY IN A SCHOOL PEDAGOGICAL WORKSHOP: A MECHANISM FOR STUDENTS' EXPERIENCE OF PROFESSIONAL ROLES

I.V. Muskhanova, N.V. Gorbunova

Аннотация. В статье обосновывается технология педагогических проб, реализуемая в условиях школьной педагогической мастерской, как механизм проживания профессиональных ролей обучающимися старших классов. Актуальность исследования обусловлена острой потребностью в преодолении кадрового дефицита в системе образования, необходимостью ранней профориентации школьников, их нацеленностью на педагогическую профессию. Цель работы – теоретическое обоснование и содержательная характеристика технологии педагогических проб, обеспечивающей осознанное присвоение обучающимися профессиональных позиций через механизм ролевого проживания. Методологическую основу исследования составляют деятельностный и субъектно-ориентированный подходы, теории профессионального самоопределения (С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев) и ролевой идентичности (Е.П. Ермолаева). Научная новизна заключается в обосновании технологии педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской, включающей проектировочный, организационный, практический, рефлексивно-аналитический, коррекционный этапы, для каждого из которых предложены формы реализации (профессиональные конкурсы, стажировки, школьные педагогические мастерские). На основе результатов проведенного исследования пришли к выводу, что педагогическая мастерская представляет собой специально организованную среду, обеспечивающую старшеклассникам практическое освоение будущей профессии в процессе идентификации себя как носителя профессиональной роли учителя.

Abstract. This article explores the use of pedagogical trials, implemented in a school pedagogical workshop, as a mechanism for senior school students to develop professional roles. The relevance of this research stems from the urgent need to overcome the personnel shortage in the education system, the need for early career guidance for schoolchildren, and their focus on the teaching profession. The aim of this study is to theoretically substantiate and substantively characterize the use of pedagogical trials, which enable students to consciously acquire professional positions through role-playing. The methodological basis of this study is formed by activity-based and subject-oriented approaches, as well as theories of professional self-determination (S.N. Chistyakova,

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации, в целях проведения прикладного научного исследования «Школьная педагогическая мастерская как инструмент самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся педагогических классов» №1216031818905-8.

N.F. Rodichev) and role identity (E.P. Ermolaeva). The scientific novelty lies in the substantiation of a technology for pedagogical trials within a school pedagogical workshop, including design, organizational, practical, reflective-analytical, and corrective stages, each with proposed implementation modalities (professional competitions, internships, and school pedagogical workshops). Based on the results of the study, it was concluded that the pedagogical workshop represents a specially organized environment that provides high school students with practical experience in their future profession while identifying themselves as teachers.

Ключевые слова: педагогические пробы, школьная педагогическая мастерская, технология, профессиональные роли, проживание роли, профессиональное самоопределение, старшеклассники, рефлексия, ролевая идентичность.

Key words: pedagogical trials, school pedagogical workshop, technology, professional roles, role experience, professional self-determination, high school students, reflection, role identity.

Введение. В современной отечественной системе образования все более остро проявляется кадровый дефицит, обусловленный комплексом взаимосвязанных факторов. Среди них – недостаточный уровень готовности выпускников педагогических вузов к профессионально-педагогической деятельности в условиях неопределенности, необходимость овладения дополнительными компетенциями для решения профессиональных задач повышенного уровня сложности. В этой связи особое значение приобретает ранняя профориентация школьников, направленная на формирование устойчивого интереса к педагогической профессии и осознанного профессионального самоопределения еще на этапе обучения в старших классах, поступления в педагогические вузы в дальнейшем.

Теоретико-методологические основания профессионального самоопределения личности разработаны в трудах Г.К. Селевко, который выделяет жизненную, культурную, личностную, духовно-нравственную и профессиональную сферы самоопределения, позволяющие учащемуся осознать внутренний конфликт между желаниями («Я хочу»), возможностями («Я могу») и долженствованиями («Я надо») в период возрастного кризиса взросления [12]. Современные подходы к профессиональному самоопределению школьников в условиях трансформации образовательной системы представлены в исследовании С.Н. Чистяковой и Н.Ф. Родичева, обосновывающих необходимость перехода от информационных моделей профориентации к практико-ориентированным формам работы [15].

Ключевым инструментом профориентации старшеклассников выступают профессиональные пробы, обеспечивающие переход от теории к практике, способствующие осознанию себя как носителя профессиональной роли (Е.П. Ермолаева, О.А. Лапина, Н.В. Петрова, Г.В. Резапкина, А.А. Смирнов) [5; 6; 10]. Практики реализации профессиональных проб нашли отражение в исследованиях ученых (А.Р. Гильмутдинова, М.П. Гурьянова, Н.Ф. Родичев, Л.Р. Фаттахова) [11; 14].

Проведение профессиональных проб в педагогической мастерской позволяет будущим педагогам «прожить» элементы педагогической деятельности в инновационной образовательной среде. Современные исследователи рассматривают педагогическую мастерскую как площадку, сообщество и технологию, подчеркивая ее тройственную сущность в образовательном пространстве вуза (А.М. Динаев) [4]; как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности, акцентируя внимание на ее практико-ориентированном характере (А.Х. Ахмедьянова) [1]; как многоаспектную технологию, охватывающую весь процесс обучения и включающую элементы созидательной деятельности (Н.В. Потехина) [9]; как нестандартную активную форму обучения, направленную на развитие личности через коллективное и самостоятельное открытие нового знания (И.А. Мухина) [8].

Практические аспекты формирования ролевого поведения у подростков в условиях школьной мастерской освещены в исследовании И.И. Демченко и Е.В. Степановой, которые обосновывают эффективность ролевых игр и имитационных моделей для освоения профессиональных функций [3]. Рефлексивный отчет как инструмент проживания профессиональной роли рассматривается Е.В. Тихомировой, которая показывает его значимость для осмысления полученного опыта и формирования профессиональной идентичности [13]. Региональный опыт внедрения технологии профессиональных проб представлен в работе Е.Г. Глушко и А.А. Симоненко, раскрывающих специфику организации проб в системе трудового обучения школьников [2].

Вместе с тем, анализ научной литературы показывает, что проблема интеграции технологии педагогических проб в формат школьной педагогической мастерской как механизма проживания профессиональных ролей старшеклассниками остается недостаточно разработанной. Требуют уточнения этапы реализации технологии, функциональные позиции учителя-мастера, а также организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное проживание профессиональных ролей обучающимися.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании технологии педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской и раскрытии механизма проживания профессиональных ролей обучающимися психолого-педагогических классов.

Научная новизна исследования заключается в обосновании технологии педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской, включающей проектировочный, организационный, практический, рефлексивно-аналитический, коррекционный этапы, для каждого из которых предложены формы реализации (профессиональные конкурсы, стажировки, школьные педагогические мастерские).

Практическая значимость работы заключается в возможности применения предложенной технологии в профильных психолого-педагогических классах, центрах дополнительного образования, педагогических вузах,

а также в деятельности учителей-наставников и классных руководителей с целью формирования устойчивой ролевой идентичности и готовности старшеклассников к осознанному выбору педагогической профессии.

Изложение основного материала. Обратимся к содержательной характеристике технологии педагогических проб. В самом общем виде под педагогической пробой понимаем практико-ориентированную форму профессиональной ориентации, в рамках которой старшеклассник получает возможность смоделировать фрагмент профессиональной деятельности учителя, апробировать различные педагогические методы и приемы, проанализировать свои действия совместно с наставником. Важно подчеркнуть, что педагогическая проба не сводится к простому наблюдению за работой педагога или к разовому выполнению отдельного поручения. Речь идет о целостном цикле, в котором органично соединены проектирование, практическая реализация, рефлексия и коррекция.

Ключевая идея, на которой строится данная технология, заключается в том, что профессиональное самоопределение не может быть результатом исключительно информационного воздействия и происходит при включенности старшеклассников в моделируемую профессиональную деятельность (Н.Ф. Родичев, С.Н. Чистякова) [15].

Технология педагогических проб реализуется в пять этапов: проектировочный, организационный, практический, рефлексивно-аналитический, коррекционный. Проектировочный этап направлен на определение темы педагогической пробы, формулировку проблемы, постановку цели, прогнозирование результатов и рисков. А.М. Динаев справедливо обращает внимание на то, что проектирование в педагогической мастерской требует от участника не столько методической грамотности, сколько способности мыслить креативно и видеть нестандартные решения [4]. Однако, как показывает практика, именно этот этап чаще всего вызывает у старшеклассников наибольшие затруднения – они привыкли действовать по инструкции, а не проектировать собственную деятельность.

Второй этап – организационный направлен на выбор необходимых дидактических материалов, согласование деталей предстоящей работы с наставником, определение целевой аудитории (реальные ученики младших классов, одноклассники, воображаемая группа). При этом важным является создание у участника ощущения психологической безопасности. Старшеклассник должен понимать: он имеет право на ошибку, его неудача не приведет к серьезным последствиям, но при этом станет ценным материалом для анализа. По наблюдениям А.Х. Ахмедьяновой, именно ощущение безопасности позволяет будущему педагогу экспериментировать, пробовать нестандартные ходы, а не отыгрывать заученный сценарий [1].

На третьем этапе – практическом, или этапе непосредственного проведения пробы, обучающийся выходит к аудитории и реализует запланированный фрагмент урока или воспитательного мероприятия, что является кульминационным моментом всей технологии. В исследовании

И.И. Демченко и Е.В. Степановой убедительно показано, что именно на этом этапе происходит ключевое событие: школьник перестает рассуждать о том, «как делает учитель», и начинает действовать «как учитель» [3]. Внешние требования профессии на короткое время становятся его внутренней потребностью. Как отмечает Б.Р. Мандель, педагогическое действие является «тем особенным феноменом, который вбирает в себя общее, типологизируя все отдельное», и именно в процессе практической реализации педагогического действия происходит формирование профессиональных умений и навыков [7]. Фиксация происходящего (с помощью видеозаписи) необходима для последующего анализа, поскольку в момент самой пробы участник не всегда может отследить все нюансы своего поведения.

На четвертом, рефлексивно-аналитическом этапе, обучающийся совместно с наставником просматривает видеозапись, анализирует свои удачные и неудачные решения, выявляет ошибки и их причины. Здесь, на наш взгляд, важна позиция наставника: он не должен выступать в роли строгого эксперта, выносящего окончательный вердикт. Его задача – помочь участнику самому увидеть свои сильные и слабые стороны. Е.В. Тихомирова подробно описывает процедуру рефлексивного отчета, который позволяет структурировать полученный опыт и перевести его из разряда впечатлений в разряд осознанных выводов [13]. Заметим, что для старшеклассников этот этап часто оказывается более сложным, чем сама практическая проба, поскольку требует объективного взгляда на собственные дефициты.

На пятом этапе – коррекционном, на основе выводов, сделанных на предыдущем этапе, вносятся изменения в первоначальный проект. Корректировке подлежат содержательные (формулировок вопросов или выбора методов), организационные аспекты (выбирается иная аудитория, сокращается или удлиняется время пробы). Коррекционный этап замыкает цикл, но не завершает процесс профессионального самоопределения: за первой пробой следует вторая, за ней – третья, и каждый раз участник поднимается на новую ступень осознания своей профессиональной позиции.

Технология педагогических проб может быть реализована в различных форматах, основные из них: профессиональные конкурсы, стажировки, школьная педагогическая мастерская. В рамках проведения профессиональных конкурсных мероприятий старшеклассники разрабатывают проектные идеи под реальные образовательные задачи конкретных школ, а затем защищают их перед жюри. Стажировка обеспечивает возможность длительного погружения в образовательную среду (М.П. Гурьянова, Н.Ф. Родичев) [11].

Наиболее органичным для реализации технологии педагогических проб в условиях общеобразовательной школы нам представляется школьная педагогическая мастерская, где образовательное пространство класса трансформируется в лабораторию, где отрабатываются конкретные педагогические навыки. В школьной педагогической мастерской нет жесткой привязки

к учебному расписанию, допустимы эксперименты с формами работы, перестановкой мебели, использованием цифровых инструментов; создается особая атмосфера, в которой ошибка воспринимается как ресурс для развития.

А.М. Динаев предлагает рассматривать педагогическую мастерскую в трех измерениях: как площадку (организованное пространство), как сообщество (профессиональное объединение) и как технологию (совокупность методов работы) [4]. По мнению И.А. Мухиной, педагогическая мастерская нестандартная активная форма обучения, направленная на развитие личности через коллективное и самостоятельное открытие нового знания [8]. Н.В. Потехина акцентирует внимание на том, что педагогическая мастерская охватывает весь процесс обучения и включает элементы созидательной деятельности [9]. Нам близок синтез этих определений: педагогическая мастерская – специально созданная образовательная среда, в которой будущий педагог может не только узнать о профессии, но и начать «жить» ею, примеряя на себя различные профессиональные позиции.

Одним из важнейших вопросов, который возникает при обсуждении технологии педагогических проб, является вопрос о роли учителя-мастера. На наш взгляд, специфика позиции учителя-мастера раскрывается через несколько функций. Во-первых, он выступает фасилитатором – создает атмосферу, инициирует творческий процесс, поддерживает самостоятельность участников. Во-вторых, он – архитектор алгоритма, то есть выстраивает логику движения каждого участника от этапа к этапу, но при этом не навязывает готовых решений, а создает условия для их самостоятельного поиска. В-третьих, он – равноправный партнер по поиску знаний, соучастник диалога, а не транслятор истины в последней инстанции. В-четвертых, он – организатор образовательной среды: продумывает пространство, ресурсы, форматы взаимодействия. И наконец, он – наставник, который видит индивидуальную траекторию каждого и помогает двигаться по ней, не подменяя собой активность ученика. Выполнение всех этих функций требует от учителя-мастера не только предметных и методических компетенций, но и развитых коммуникативных, фасилитативных и рефлексивных способностей. К сожалению, как показывает практика, далеко не каждый педагог готов взять на себя такую роль – она предполагает отказ от привычной авторитарной позиции и переход в пространство сотрудничества.

Для нас также важно было описать конкретные действия старшеклассника на каждом этапе. На этапе проектирования ученик формулирует тему, определяет проблему, ставит цель и задачи, прогнозирует результаты. На организационном этапе обучающийся подбирает материалы, согласовывает план с наставником, проводит самодиагностику готовности. На практическом этапе – выходит к аудитории, реализует задуманное, фиксирует ход событий. На рефлексивном этапе – анализирует видеозапись, заполняет рефлексивный отчет, выявляет успехи и дефициты. На коррекционном этапе – вносит изменения в проект, определяет направления дальнейшего

профессионального развития. Последовательное прохождение этих этапов, как отмечает О.А. Лапина, обеспечивает формирование устойчивой ролевой идентичности, освоение профессиональной роли [6].

Механизм проживания профессиональной роли, на наш взгляд, включает четыре взаимосвязанных компонента. В рамках когнитивного компонента участник накапливает информацию о профессии: узнает о функциях учителя, необходимых знаниях, условиях труда, нормах профессионального сообщества. В то же время у старшеклассников может сформироваться идеализированный образ профессии (Е.П. Ермолаева, Н.В. Петрова) [5]. Эмоционально-ценностный компонент обеспечивает формирование отношения обучающихся психолого-педагогически классов к педагогической профессии (Г.К. Селевко) [12]. Деятельностно-практический компонент обеспечивает проигрывание роли в условиях педагогической пробы в формате деловых игр и тренингов в максимально приближенной к реальности ситуации (Е.Г. Глушко, А.А. Симоненко) [2]. В рамках рефлексивного компонента происходит осмысление полученного опыта, сравнение ожиданий с реальностью, анализ ошибок, корректировка профессиональных планов. Е.В. Тихомирова справедливо отмечает, что рефлексивный отчет является ключевым инструментом этого этапа: он помогает перевести разрозненные впечатления в структурированное знание о себе и о профессии [13].

В то же время между когнитивным ознакомлением и подлинным принятием роли существует серьезный разрыв, для преодоления которого нужны специальные инструменты – своеобразные психолого-педагогические механизмы, которые позволяют внешнему, транслируемому извне опыту стать внутренним, личностно значимым. На основе анализа теоретических источников и собственных наблюдений выделяем три таких инструмента: имитация и идентификация; интернализация; социальная фасилитация и санкции, которые не действуют изолированно. В реальном процессе педагогической пробы они взаимно усиливают друг друга.

Первый инструмент – имитация и идентификация. Под имитацией понимаем осознанное или неосознанное подражание поведению значимого другого – учителя-наставника, студента-практиканта, успешного педагога, чья работа оказалась впечатляющей для старшеклассника. Имитация позволяет участнику пробы быстро освоить внешние паттерны профессионального поведения: как войти в класс, как начать разговор, как реагировать на реплики учеников, как держать паузу. Этот этап сродни ученичеству в ремесленных цехах прошлого – мастер показывает движение, ученик повторяет, и только через многократное повторение приходит понимание внутренней логики этого движения. Исследования Е.П. Ермолаевой и Н.В. Петровой показывают, что имитация на начальном этапе освоения профессии не только неизбежна, но и необходима: она дает участнику опору, снижает тревожность и позволяет сосредоточиться не на том, «как правильно стоять», а на содержании взаимодействия [5]. Однако имитация

не должна становиться самоцелью. Задача наставника – помочь участнику перейти от простого копирования к осознанной идентификации, когда он не просто повторяет чужие действия, а начинает понимать, почему они были именно такими, и адаптирует их к собственному стилю. Идентификация – более глубокий процесс, предполагающий не только внешнее сходство, но и внутреннее принятие ценностей, норм и способа мышления, присущих педагогическому сообществу.

Второй инструмент – интернализация. Применительно к нашему исследованию интернализация означает, что профессиональные обязанности, которые в начале казались навязанными извне (построить план урока, уложиться в регламент, удержать внимание аудитории), постепенно начинают восприниматься как часть собственного «Я». Старшеклассник перестает думать: «Я должен сделать это, потому что меня попросил наставник», и начинает действовать исходя из внутреннего понимания: «Я делаю это, потому что иначе я не смогу удержать внимание ребят». Этот переход, как правило, происходит не сразу. По нашим наблюдениям, он возможен лишь после нескольких последовательных проб, когда участник сталкивается с реальными последствиями своих педагогических решений и начинает связывать их не с оценкой наставника, а с состоянием той аудитории, с которой работал. Здесь уместно вспомнить замечание Г.К. Селевко: подлинное самоопределение наступает тогда, когда внешние социальные требования становятся внутренними мотивами деятельности [12]. В технологии педагогических проб этот процесс поддерживается специально: участник не получает готового ответа на вопрос «как надо», а через пробу и ошибку находит собственный ответ на вопрос «как я могу».

Третий инструмент – социальная фасилитация и санкции. Социальная фасилитация направлена на поддержку: присутствие наставника, который верит в успех участника, создает ощущение защищенности и позволяет рисковать, пробовать нестандартные ходы. Мы неоднократно наблюдали, как старшеклассник, находящийся в состоянии тревоги перед аудиторией, заметно успокаивается, видя одобрительный кивок или просто спокойное присутствие наставника в классе. Это и есть социальная фасилитация – влияние значимого другого, улучшающее качество деятельности. Под санкциями понимаем не наказание в прямом смысле, а обратную связь, которая возникает в процессе пробы. Эта обратная связь может быть прямой (замечание наставника) или косвенной (реакция аудитории – скучающие лица, шум, невыполнение инструкций). Такие сигналы подсказывают участнику, что его действия не достигают цели, и побуждают пересмотреть свои приемы. Важно, чтобы санкции не носили устрашающего характера: ошибка не должна приводить к публичному осуждению или потере возможности продолжать пробу. Ее функция – предоставить материал для анализа. Как справедливо отмечает О.А. Лапина, именно в пространстве допустимой ошибки и ее обсуждения происходит подлинное проживание роли, а не формальное отыгрывание сценария [6].

Реализация технологии педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской осуществляется при создании организационно-педагогических условий. Временные условия связаны с невозможностью проведения полноценной пробы в рамках обычного урока (45 минут). Поэтому предлагаем использовать формат фрагмента урока (15–20 минут) или выносить пробы на внеурочные занятия. Важность пространственных условий связана с потребностью в трансформируемости класса, с возможностью перестановки мебели и доступа к мультимедийному оборудованию. Выбор кадровых условий связан с необходимостью для проведения педагогических проб подготовленного учителя-мастера, привлечением студентов педагогических вузов в качестве наставников для старшеклассников. Выбор методических условий связан с потребностью при проведении педагогических проб в разработанных кейсах, алгоритмах, шаблонах рефлексивных отчетов. Г.В. Резапкина и А.А. Смирнов обоснованно предлагают использовать цифровые трекеры для фиксации и анализа результатов проб, что значительно упрощает сбор и обработку данных [10]. Среди социально-психологических условий наиболее значимым является создание атмосферы психологической безопасности, где ошибка становится предметом конструктивного разбора.

Таким образом, технология педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской представляет собой сложный, многоступенчатый процесс, требующий серьезной организационной и методической подготовки. Однако, как показывает наш опыт, при соблюдении выделенных условий она становится эффективным инструментом профессионального самоопределения старшеклассников и формирования у них устойчивой ролевой идентичности.

Экспериментальное исследование. С целью эмпирической проверки эффективности разработанной технологии нами был проведен эксперимент.

Организация эксперимента. Исследование проводилось на базе пяти общеобразовательных организаций Чеченской Республики (СОШ № 1 с. Гехи, СОШ № 2 с. Старые Атаги, СОШ № 3 с. Старые Атаги, СОШ № 3 с. Алхан-Юрт, СОШ № 4 с. Алхан-Юрт). В нем приняли участие 84 старшеклассника (10–11-е классы), из которых сформированы экспериментальная (ЭГ, 42 человека) и контрольная (КГ, 42 человека) группы. Выборка сбалансирована по полу, возрасту и исходному уровню интереса к педагогической профессии.

Контрольная группа занималась по традиционной программе профориентации (лекции, встречи с педагогами, экскурсии). Экспериментальная группа участвовала в системе педагогических проб в формате школьной педагогической мастерской в соответствии с пятиэтапной технологией.

Уровень готовности обучающихся психолого-педагогических классов к проведению педагогических проб определяли по критериям: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностно-практический, рефлексивный, интегральный. Выделенные критерии проверялись с помощью диагностического

инструментария (анкета «Знание о педагогической профессии», методика «Мотивы выбора профессии», экспертная оценка педагогических проб, анализ рефлексивных отчетов, методика «Профессиональная готовность»). Результаты диагностического среза представлены в таблице 1.

Таблица 1

Прирост компонентов готовности (средний балл)

Критерий	ЭГ (прирост)	КГ (прирост)	Разница
Когнитивный	+1,5	+0,2	+1,3
Эмоционально-ценностный	+1,4	+0,3	+1,1
Деятельностно-практический	+2,0	+0,4	+1,6
Рефлексивный	+1,6	+0,2	+1,4
Интегральный	+1,6	+0,3	+1,3

Распределение по уровням готовности к проведению педагогических проб. Доля участников с высоким уровнем готовности увеличилась с 17 % до 42 %. Доля с низким уровнем сократилась с 38 % до 7 % (таблица 2). В контрольной группе доля с высоким уровнем выросла лишь с 18 % до 24 %.

Таблица 2

Распределение участников ЭГ по уровням (в %)

Уровень	Констатирующий срез	Контрольный срез	Изменение
Низкий	38 %	7 %	–31 %
Средний	45 %	51 %	+6 %
Высокий	17 %	42 %	+25 %

Динамика структуры мотивов выбора профессии. Значимость внутренних индивидуально значимых мотивов (интерес к профессии, самореализация) выросла на 1,7 балла, внешние отрицательные мотивы снизились на 0,6 (таблица 3). Это свидетельствует о формировании осознанного эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии.

Таблица 3

Динамика мотивов в ЭГ (средний балл)

Группа мотивов	Констатирующий срез	Контрольный срез	Прирост
Внутренние индивидуально значимые	2,5	4,2	+1,7
Внутренние социально значимые	2,8	3,9	+1,1

Группа мотивов	Констатирующий срез	Контрольный срез	Прирост
Внешние положительные	3,2	3,3	+0,1
Внешние отрицательные	2,4	1,8	–0,6

Качественный анализ рефлексивных отчетов. На констатирующем срезе доля участников с высоким уровнем рефлексивной позиции не превышала 15%. К концу эксперимента более половины участников демонстрируют высокий уровень самоанализа и профессиональной идентичности (таблица 4).

Таблица 4

Уровни рефлексивной позиции в ЭГ (контрольный срез)

Критерий	Низкий	Средний	Высокий
Полнота самоанализа	12 %	33 %	55 %
Осознание дефицитов	17 %	31 %	52 %
Профессиональная идентичность	10 %	28 %	62 %

Корреляционный анализ. Все компоненты механизма проживания роли находятся в статистически значимой положительной корреляционной связи. Наиболее высокая связь – между деятельностью-практическим и интегральным критерием готовности ($r = 0,78$), что подтверждает ключевую роль практического проживания роли в профессиональном самоопределении (таблица 5).

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Пирсона (ЭГ, n=42)

Критерии	Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Деятельностно-практический	Рефлексивный	Интегральный
Интегральный	0,67*	0,74*	0,78*	0,72*	1,00

– корреляция значима при $p < 0,05$.

Пример педагогической пробы. Приведем пример, иллюстрирующий целостность механизма проживания профессиональной роли. Участник: Анна С., 11-й класс. Тема: «Знакомство с дробями» (фрагмент урока математики для 5-го класса). Анна прошла все пять этапов: сформулировала проблему и цель, подготовила дидактические материалы, провела фрагмент урока (75 % учеников правильно определили числитель и знаменатель), проанализировала видеозапись с наставником, выявив успехи и дефициты, и внесла изменения в проект. Качество второй пробы повысилось на 15 % (средний балл 4,2 вместо 3,7).

Таким образом, полученные экспериментальные данные подтверждают ключевые теоретические позиции исследования.

Заключение. Технология педагогических проб, реализуемая в условиях школьной педагогической мастерской, позволяет раскрыть механизм проживания профессиональных ролей обучающимися старших классов.

Технология педагогических проб реализуется в пять этапов: проективный (определение темы педагогической пробы, формулировку проблемы, постановку цели, прогнозирование результатов и рисков), организационный (выбор необходимых дидактических материалов, согласование деталей предстоящей работы с наставником, определение целевой аудитории), практический (реализация запланированного фрагмента урока или воспитательного мероприятия), рефлексивно-аналитический (просмотр совместно с наставником видеозаписи, анализ удачных и неудачных решений, выявление ошибок и их причин), коррекционный (на основе выводов осуществляется корректировка первоначального проекта).

Механизм проживания профессиональной роли включает четыре взаимосвязанных компонента (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностно-практический, рефлексивный), действующие не изолированно, а в комплексе, усиливая друг друга и обеспечивая целостность процесса проживания роли.

Эффективность технологии достигается при соблюдении пяти групп организационно-педагогических условий: временных (формат фрагмента урока или внеурочная деятельность), пространственных (трансформируемость класса), кадровых (наличие учителя-мастера), методических (разработанные кейсы и алгоритмы), социально-психологических (атмосфера безопасности). Именно комплексное соблюдение всех условий обеспечивает результативность технологии.

Технология педагогических проб имеет более широкое образовательное значение, выходящее за рамки профориентации. В ходе проживания профессиональных ролей у старшеклассников формируются универсальные компетенции: навыки публичной коммуникации, способность к самоанализу, готовность брать на себя ответственность. Таким образом, технология педагогических проб выступает инструментом не только профессионального, но и личностного развития обучающихся психолого-педагогических классов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмедьянова, А. Х. Педагогическая мастерская по компетенции «Преподавание в основной и средней школе» как средство подготовки студентов БГПУ им. М. Акмуллы к профессиональной деятельности / А. Х. Ахмедьянова – Текст : непосредственный // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы. – 2023. – Т. 2. – № 1 (67). – С. 31–34.
2. Глушко, Е. Г. Технология профессиональных проб в системе трудового обучения школьников (региональный аспект) / Е. Г. Глушко, А. А. Симоненко – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2. – С. 45–52.
3. Демченко, И. И. Формирование навыков ролевого поведения у подростков в условиях школьной мастерской / И. И. Демченко, Е. В. Степанова – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4. – С. 38–46.
4. Динаев, А. М. Педагогическая мастерская как инновационная система в образовательном пространстве вуза / А. М. Динаев – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО ГПА, 2024. – Вып. 84. – Ч. 2. – С. 121–123.
5. Ермолаева, Е. П. Ролевая идентичность учащихся в условиях имитационных профессиональных проб / Е. П. Ермолаева, Н. В. Петрова – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44, № 5. – С. 54–63.
6. Лапина, О. А. Проживание профессиональных ролей в пробе: этапы, барьеры, рефлексия / О. А. Лапина – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2023. – № 4. – С. 88–96.
7. Мандель, Б. Р. Современные и традиционные технологии педагогического мастерства : учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 260 с. – Текст : непосредственный.
8. Мухина, И. А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта : книга для учителя / И. А. Мухина. – СПб., 2002. – 489 с. – Текст : непосредственный.
9. Потехина, Н. В. Педагогическая мастерская как технология обучения студентов в вузе / Н. В. Потехина – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 174–177.
10. Резапкина, Г. В. Цифровой трекер профессиональных проб: новые форматы в школе / Г. В. Резапкина, А. А. Смирнов – Текст : непосредственный // Профориентация в школе. – 2025. – № 1. – С. 15–22.
11. Родичев, Н.Ф. Сетевое взаимодействие «школа – колледж – предприятие» в проведении профессиональных проб / Н. Ф. Родичев, М. П. Гурьянова – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 4. – С. 81–88.
12. Селевко, Г. К. Методика изучения курса «Найди свой путь»: Технология оптимального самоопределения для предпрофильной подготовки / Г.К. Селевко. – М. : ИМЦ Арсенал образования, 2008. – 288 с. – Текст : непосредственный.
13. Тихомирова, Е. В. Рефлексивный отчет как инструмент проживания профессиональной роли в школьной мастерской / Е. В. Тихомирова – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2025. – № 2. – С. 74–80.

14. Фаттахова, Л. Р. Профессиональные пробы в мастерских технологического профиля: кейс Республики Татарстан / Л. Р. Фаттахова, А. Р. Гильмутдинова – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2024. – № 2. – С. 67–74.

15. Чистякова, С. Н. Профессиональное самоопределение школьников в условиях трансформации образования: методология и практика / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. – М. : Педагогика, 2024. – 312 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Akhmadyanova A. Kh. Pedagogical workshop on the competency "Teaching in primary and secondary school" as a means of preparing students of BSPU named after M. Akmulla for professional activity. *Vestnik BGPU im. M. Akmully* = *Vestnik BGPU im. M. Akmully*, 2023, no 1(67), pp. 31–34. (In Russian).

2. Glushko E. G., Simonenko A. A. Technology of professional tests in the system of labor education of schoolchildren (regional aspect). *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2024, no 2, pp. 45–52. (In Russian).

3. Demchenko, I. I., Stepanova E. V. Formation of role-playing behavior skills in adolescents in a school workshop. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2023, no 4, pp. 38–46. (In Russian).

4. Dinaev A. M. Pedagogicheskaya masterskaya kak innovatsionnaya sistema v obrazovatelnom prostranstve vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Challenges in Modern Teacher Education*, 2024, no 84, part 2, pp 121–123. (In Russian).

5. Ermolaeva E. P., Petrova N. V. Role identity of students in conditions of simulation professional tests. *Psikhologicheskii zhurnal* = *Psychological Journal*, 2023, no 44(5), pp. 54–63. (In Russian).

6. Lapina O. A. Living professional roles in a test: stages, barriers, reflection. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal* = *Siberian Pedagogical Journal*, 2023, no (4), pp. 88–96. (In Russian).

7. Mandel B. R. *Sovremennye i traditsionnye tekhnologii pedagogicheskogo masterstva* [Modern and traditional technologies of pedagogical mastery]. Moscow; Berlin : Direkt-Media, 2019. 260 p. (In Russian).

8. Mukhina I. A. *Chto takoe pedagogicheskaya masterskaya* [What is a pedagogical workshop]. St. Petersburg, 2002. 489 p. (In Russian).

9. Potekhina, N. V. Pedagogical workshop as a technology for teaching students at a university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Challenges in Modern Teacher Education*, 2021, no 71–3, pp. 174–177. (In Russian).

10. Rezapkina G. V., Smirnov A. A. Digital tracker of professional tests: new formats at school. *Proforientatsiya v shkole* = *Career guidance in schools*, 2025, no 1, pp. 15–22. (In Russian).

11. Rodichev N. F., Guryanova M. P. Network interaction «school – college – enterprise» in conducting professional tests. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* = *Vocational Education in Russia and Abroad*, 2024, no 4, pp. 81–8. (In Russian).

12. Selevko G. K. *Metodika izucheniya kursa «Naydi svoj put»*: *Tekhnologiya optimalnogo samoopredeleniya dlya predprofilnoy podgotovki* [Methods of studying the course «Find your way»: Technology of optimal self-determination for pre-profile training]. Moscow : IMTS Arsenal obrazovaniya, 2008. 288 p. (In Russian).

13. Tikhomirova E. V. Reflective report as a tool for living a professional role in a school workshop. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy*, 2025, no 2, pp. 74–80. (In Russian).

14. Fattakhova L. R., Gilmutdinova, A. R. Professional tests in technological workshops: a case of the Republic of Tatarstan. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2024, no 2, pp. 67–74. (In Russian).

15. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. *Professionalnoe samoopredelenie shkolnikov v usloviyakh transformatsii obrazovaniya: metodologiya i praktika* [Professional self-determination of schoolchildren in conditions of educational transformation: methodology and practice]. Moscow : Pedagogika, 2024. 312 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Мусханова, И. В. Технология педагогических проб в условиях школьной педагогической мастерской: механизм проживания профессиональных ролей обучающимися / И. В. Мусханова, Н. В. Горбунова. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 3. – С. 150–164.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Muskhanova, I. V. The Technology of Pedagogical Trials in the Context of a School Pedagogical Workshop: The Mechanism of Students' Experience of Professional Roles / I. V. Muskhanova, N. V. Gorbunova. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2025, no. 3, pp. 150–164. (In Russian).

УДК 37.013.78

**ВЛИЯНИЕ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ НА ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
И РЕФЛЕКСИЮ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ:
МЕТОДИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МЕДИА**

О.А. Мушков

**TEAMWORK AS A FACTOR IN THE CREATIVE DEVELOPMENT
AND REFLECTION OF JOURNALISM STUDENTS: A METHODOLOGY
OF DIGITAL EDUCATIONAL MEDIA**

O.A. Mushkov

Аннотация. Цифровая трансформация медиасферы формирует новые требования к профессиональной подготовке журналистов: востребованы навыки командной работы, владение мультимедийными форматами, креативное мышление и способность к профессиональной рефлексии. Цель исследования – выявить влияние командной формы организации учебной деятельности на развитие креативности и рефлексивных умений студентов-журналистов в цифровой образовательной среде. Эмпирическую базу составили 22 студента второго курса образовательных профилей «Международная журналистика», «Телерадиожурналистика» и «Журналистика цифровых медиа» Московского гуманитарного университета, участвовавшие в работе трёх учебных редакций в осеннем семестре 2024 года. Использовались наблюдение, анкетирование, контент-анализ созданных медиаматериалов и система взаимооценивания по пяти критериям. Установлено, что устойчивое лидерство, ротация функциональных ролей и регулярное участие в реер-review способствуют развитию командного взаимодействия, профессиональной ответственности, гибкости мышления и рефлексивной культуры. Сделан вывод о педагогической эффективности проектно-командной методики организации цифровой учебной редакции для подготовки будущих журналистов. Методика может быть внедрена и в других практико-ориентированных курсах медиапрофиля.

Abstract. The digital transformation of the media sphere creates new requirements for journalism education: future professionals need teamwork skills, multimedia competencies, creative thinking, and the capacity for professional reflection. The aim of the study is to identify the influence of team-based learning on the development of creativity and reflective skills among journalism students in a digital educational environment. The empirical base included 22 second-year students enrolled in International Journalism, Television and Radio Journalism, and Digital Media Journalism programmes at Moscow University for the Humanities. During the fall semester of 2024, they worked in three training newsrooms. The study used observation, surveys, content analysis of media products, and a peer-review system based on five criteria. The results show that stable leadership, rotation of functional roles, and regular participation in peer review contribute to the development of teamwork, professional responsibility, cognitive flexibility, and reflective culture. The article concludes that the project-based team methodology of a digital training newsroom can be used as an effective pedagogical tool in journalism education. The methodology is recommended for implementation in other practice-oriented courses within media education.

Ключевые слова: журналистское образование; командная работа; проектное обучение; рефлексия; креативность; цифровая дидактика; peer-review; учебная редакция.

Keywords: journalism education; teamwork; project-based learning; reflection; creativity; digital didactics; peer review; training newsroom.

Введение. Масштабная цифровизация медиасферы трансформирует профессиональные стандарты журналистики, предъявляя новые требования к структуре и содержанию образовательных программ [1]. Сегодня востребованы специалисты, владеющие мультимедийными форматами, навыками командной работы, креативным мышлением и способностью к аналитическому осмыслению собственного профессионального опыта [2]. Эти вызовы определяют необходимость обновления методик подготовки журналистов, особенно в части интеграции практико-ориентированных форм обучения, моделирующих реальные редакционные процессы в цифровой среде [3].

Проведённые в последние годы исследования подтверждают педагогическую результативность проектного и командного обучения. Данные мета-анализа свидетельствуют о том, что проектный формат обеспечивает устойчивый прирост академических показателей, развитие критического мышления и повышение учебной мотивации студентов [4]. Командная организация учебной деятельности, в свою очередь, способствует формированию у обучающихся навыков распределения ответственности, согласования позиций и профессиональной коммуникации [5]. Вместе с тем в педагогической литературе представлено недостаточное количество эмпирических исследований, позволяющих комплексно оценить педагогические эффекты командной работы в образовательных медиапроектах. Отдельные близкие подходы разрабатываются в контексте актуализации ресурсов инновационной культуры субъектов образования и апробации соответствующих педагогических технологий в высшей школе [6]. Малоизученным остаётся и вопрос о влиянии цифровой учебной редакции на творческое развитие студентов-журналистов и формирование у них рефлексивной культуры [7]. Тем самым сохраняется противоречие между потребностью в формировании у студентов умений креативного и осознанного взаимодействия в команде и недостаточной разработанностью апробированных педагогических решений, обеспечивающих реализацию этих задач.

Актуальность исследования определяется необходимостью теоретического и практического осмысления командной формы организации обучения в журналистском образовании, её влияния на развитие ключевых профессиональных качеств студентов [8]. Опыт реализации международных образовательных проектов в системе подготовки журналистов показывает, что практико-ориентированные форматы, предполагающие командную работу над реальными медиапродуктами, формируют у студентов устойчивые профессиональные компетенции [9], а также навыки самоанализа и ответственности за коллективный результат [2].

Цель исследования – выявить педагогические эффекты командной формы организации учебной деятельности в цифровом образовательном медиа и определить её влияние на развитие креативности и рефлексивных умений студентов-журналистов.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Проанализировать современные подходы к проектно-командному обучению в журналистском образовании и их педагогические основания.
2. Описать методику преподавания дисциплины «Выпуск учебных СМИ» с акцентом на командную работу и ротацию ролей.
3. Провести анализ динамики творческого и рефлексивного развития студентов в процессе выполнения учебных проектов.
4. Оценить педагогические эффекты предложенной методики на основе данных наблюдения, анкетирования и peer-review-оценки.

Научная новизна исследования заключается в комплексной характеристике влияния командной формы организации учебной деятельности в цифровой среде на развитие креативности и рефлексивной культуры будущих журналистов, а также в апробации воспроизводимой методики преподавания дисциплины, объединяющей проектное обучение, цифровую коммуникацию и систему взаимооценивания.

Методология исследования. Педагогическое исследование проводилось в рамках дисциплины «Выпуск учебных СМИ», реализуемой на втором курсе образовательной программы по направлению 42.03.02 «Журналистика» Московского гуманитарного университета. Работа осуществлялась в течение осеннего семестра 2024 года – с 16 сентября по 19 ноября – и имела характер апробации педагогической методики, основанной на командной форме организации учебной деятельности в цифровой образовательной среде. В исследовании приняли участие 22 студента, распределённые на три редакционные команды численностью 8, 8 и 6 человек, функционировавшие как самостоятельные цифровые редакции, моделирующие реальные производственные процессы. Разработанная методика цифровой учебной редакции представляет собой воспроизводимую педагогическую конструкцию, включающую четыре взаимосвязанных компонента: модульную структуру учебных заданий (новостной, аналитико-творческий и итоговый проектный модули); функционально-ролевую организацию редакционных команд с устойчивым лидерством и ротацией исполнительских ролей; цифровую образовательную среду, объединяющую платформу публикации и инструменты фиксации учебного прогресса; систему взаимооценивания по пяти критериям, обеспечивающую формирование рефлексивных умений. Ниже последовательно описываются условия апробации методики, её теоретико-методологические основания и содержание каждого из перечисленных компонентов.

Организация обучения опиралась на принципы проектно-командного обучения и деятельностного подхода, обеспечивающих включение студентов в коллективное решение профессиональных задач и создание медиапродуктов [5]. Теоретико-методологическую основу исследования составили:

деятельностный подход в образовании, акцентирующий формирование компетенций через активное действие и взаимодействие [10]; концепция творческой продуктивности, рассматривающая креативность как результат сочетания способностей, мотивации и вовлечённости в реальную деятельность [7]; теория педагогической рефлексии, трактующей самоанализ и самооценку как условие профессионального становления [2]; а также положения цифровой дидактики, определяющей принципы организации учебного процесса в цифровой среде [11]. Концептуальной основой разработки методики курса послужила социальная дидактика в условиях цифровизации образования [12].

Учебный процесс строился по модульной системе: новостной модуль (подготовка коротких новостных форматов), аналитико-творческий модуль (репортажи, интервью, авторские тексты, видеосюжеты) и финальный проект (коллективный медиапродукт, объединяющий несколько форматов). Работа велась в цифровой образовательной среде, включающей платформу VK (для публикаций и командного взаимодействия), Google Формы (для анкетирования и peer-review) и Google Таблицы (для фиксации динамики выполнения заданий и обратной связи). Такая организация среды обеспечивала прозрачность оценивания и возможность оперативной обратной связи.

Подобная методика организации цифровой учебной редакции вписывается в более широкую тенденцию трансформации образовательных медиа-проектов в конвергентные форматы, объединяющие различные платформы и жанры [3]. Каждый участник выполнял одну из функциональных ролей: редактор-фактчекер, креативный продюсер, оператор, монтажёр, дизайнер, SMM-специалист, фотокорреспондент. Такой принцип функционального распределения соотносится с методикой кросс-функциональных команд, разрабатываемой в отечественной педагогической практике как инструмент организации коллективной проектной деятельности обучающихся в системе образования [13]. Численный состав редакций (6 и 8 участников) соответствует диапазону, оцениваемому в психолого-педагогических исследованиях как оптимальный для выстраивания устойчивого взаимодействия и перераспределения функциональной нагрузки между членами команды [13]. Роль руководителя в каждой редакции оставалась постоянной на протяжении семестра, что обеспечивало устойчивое руководство и формирование у лидеров управленческих и организационных компетенций [5]. Руководители совмещали координационные функции с выполнением собственных журналистских материалов, что повышало их включённость в творческий процесс. Остальные роли менялись ротационно каждые 2–3 недели: исследования показывают, что смена социальных ролей в учебной командной деятельности стимулирует когнитивное развитие участников и расширяет их понимание межфункциональных связей [14].

Для оценки педагогических эффектов использовались несколько методов: наблюдение за работой студентов и характером их взаимодействия в командах; контент-анализ созданных медиаматериалов по критериям оригинальности,

выразительности и структурной целостности; анкетирование в начале и в конце дисциплины; а также система взаимооценивания (peer-review).

Апробация peer-review в российских вузах подтверждает, что данный инструмент эффективно развивает у студентов навыки критического анализа, конструктивной коммуникации и академической рефлексии [15]. Оценка проводилась по пяти критериям: актуальность, оригинальность, качество исполнения, соблюдение сроков и соответствие заданию. Каждый студент должен был оставить письменный комментарий к работам двух других редакций. Анализ этих комментариев позволил проследить динамику развития критического мышления участников. Организация обратной связи в дисциплине выстраивалась на трёх уровнях – саморефлексия (итоговое анкетирование), внутрикомандная рефлексия (обсуждение материалов в редакции) и внешняя рефлексия (система peer-review между редакциями), что соответствует трёхуровневой архитектуре рефлексивных процедур, описанной в педагогической литературе как условие результативности проектной работы обучающихся [13]. Преподаватель выполнял роль модератора: давал промежуточную обратную связь и рекомендации по доработке материалов.

Количественные показатели вносились в таблицу прогресса еженедельно; качественные материалы – анкеты, наблюдения, тексты комментариев – разбирались по мере накопления. Надёжность выводов обеспечивалась за счёт совместного использования трёх независимых методов.

Результаты исследования. По итогам семестра дисциплину успешно освоили 16 из 22 студентов, что составило 73 % от общего числа участников. Для этой группы были характерны регулярное выполнение заданий, соблюдение сроков и систематическое участие в peer-review. Шесть студентов не выполнили минимальные требования дисциплины: часть участников демонстрировала нерегулярное включение в работу, несвоевременно представляла материалы или ограничивалась формальными оценками без содержательных комментариев.

Динамика трёх редакций существенно различалась. Редакция «Кушать хочеча!» демонстрировала стабильные результаты на протяжении всего семестра: еженедельный средний балл находился в диапазоне 7–9, все восемь участников успешно освоили дисциплину. Редакция «OOF Sport» на начальном этапе показывала более низкие показатели, однако к третьему модулю вышла на устойчивый уровень с итоговой успеваемостью около 75 %. Редакция «Московский объектив» с пятой недели демонстрировала снижение продуктивности, которое не удалось преодолеть до конца семестра: дисциплину освоила примерно половина её участников. Различия между редакциями носят закономерный характер: снижение результативности наблюдалось в командах со слабой внутрикомандной коммуникацией и недостаточно определённой ролевой структурой, что согласуется с данными исследований о динамике командного обучения [5].

Обобщение полученных данных позволяет выделить два фактора, устойчиво коррелирующих с успешностью освоения дисциплины: систематическое

включение руководителя редакции в авторскую и координационную работу, а также содержательное участие студентов в системе peer-review, предполагающее развёрнутые письменные разборы работ других редакций. Студенты, регулярно составлявшие такие комментарии, по данным итогового анкетирования демонстрировали более глубокое понимание собственных материалов [15]. Руководители, совмещавшие подготовку авторских публикаций с координационными функциями, обеспечивали поддержание рабочего ритма редакции [5].

Качественные данные, полученные в результате анкетирования и наблюдения, дополнили количественные показатели содержательными характеристиками учебного процесса. По оценкам студентов, участие в работе учебной редакции позволило им впервые воспринять редакционную деятельность не как абстрактную организационную схему, а как систему функциональных взаимозависимостей, определяемых сроками и координацией усилий участников. Данный эффект наиболее отчётливо проявлялся в ситуациях ротации ролей: смена функциональной позиции (например, переход редактора к задачам монтажа, а SMM-специалиста – к операторской работе) способствовала формированию у студентов более глубокого понимания специфики деятельности других членов команды. Полученные результаты согласуются с исследованиями, устанавливающими связь между ротацией социальных ролей и развитием когнитивной гибкости [14], а также с данными о значимости командного творческого формата для развития креативности [7].

В командах с устойчивым руководством положительная динамика проявлялась не только в балльных показателях, но и в характере комментариев, оставляемых студентами в системе peer-review. В первом модуле преобладали краткие оценочные высказывания, например указания на актуальность темы или общее качество работы. К третьему модулю комментарии становились более развёрнутыми: студенты обращали внимание на структуру материала, качество источников, логику подачи и соответствие выбранному формату. Данная динамика свидетельствует о постепенном формировании элементов рефлексивной культуры через регулярную практику анализа и оценки медиаматериалов [2]. Итоговое анкетирование руководителей редакций показало, что совмещение организационных и авторских функций способствовало более глубокому осмыслению редакционного процесса и собственной профессиональной позиции [10].

Таким образом, проведённая апробация подтвердила эффективность методики в формировании у студентов-журналистов ключевых компетенций: креативного и критического мышления, рефлексивной культуры, навыков командной работы и ответственности за общий результат. Педагогические эффекты проявились в повышении качества итоговых медиапродуктов, росте осознанности и вовлечённости студентов в процесс профессионального становления. Полученные данные соответствуют тенденциям современных исследований в области журналистского образования, подчёркивающих востребованность практико-ориентированных моделей, сочетающих цифровые инструменты и командные форматы [16].

Закключение. Результаты проведённой педагогической апробации свидетельствуют о значимости командной формы организации учебной деятельности для развития профессиональных и метапредметных компетенций будущих журналистов. В ходе исследования установлено, что активное включение обучающихся в совместное решение практико-ориентированных задач в цифровой редакции способствует формированию устойчивых профессиональных навыков, учебной мотивации и рефлексивной культуры. Полученные педагогические эффекты подтверждают, что деятельность в условиях цифровой учебной редакции усиливает практическую направленность обучения и обеспечивает интеграцию теоретических знаний и творческого опыта студентов.

Анализ полученных данных позволил установить, что высокий уровень вовлечённости студентов, регулярное выполнение учебных заданий и содержательное участие в системе peer-review устойчиво связаны с развитием креативности, самостоятельности и профессиональной ответственности. Ротация функциональных ролей в редакционных командах, сопровождавшаяся обязательным взаимодействием и взаимной оценкой, стимулировала развитие когнитивной гибкости обучающихся, формирование целостного понимания многоуровневой структуры медиапроизводства и умения координировать собственную деятельность с задачами коллектива. Устойчивое лидерство в редакции сыграло ключевую роль в организации коммуникации, поддержании учебной дисциплины и достижении общего результата, что свидетельствует о значимости формирования у студентов управленческих компетенций.

Полученные результаты демонстрируют, что апробированная методика преподавания дисциплины обеспечивает комплексное развитие у студентов-журналистов ключевых компетенций, соответствующих современным требованиям медиасферы: способности к коллективной работе, креативности, критического мышления, рефлексивных умений и готовности к профессиональной ответственности. В образовательном процессе формируется не только профессиональная грамотность, но и метапредметные качества, обеспечивающие осознанное включение выпускников в цифровое медиапространство.

Проведённое исследование имеет ряд ограничений. Оно осуществлялось в рамках одной дисциплины и одной образовательной программы, без включения контрольной группы, что ограничивает возможности статистической проверки полученных выводов. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, сравнительным анализом различных вариантов командной организации обучения, а также с разработкой диагностического инструментария для измерения динамики развития креативности и рефлексивной культуры студентов.

В целом результаты апробации позволяют заключить, что интеграция командной формы организации учебной деятельности в цифровую образовательную среду выступает эффективным педагогическим инструментом, способствующим профессиональному становлению студентов-журналистов.

Методика может быть рекомендована для внедрения в практику преподавания дисциплин медиапрофиля, ориентированных на формирование у обучающихся компетенций, востребованных в современной цифровой журналистике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Severijnen, M. Educating for a Changing Media Landscape: Four Scenarios for Journalism Education in 2030 / M. Severijnen, Y. de Haan. – Текст : непосредственный // Journalism Studies. – 2024. – Vol. 25. – P. 1931–1948. – DOI: 10.1080/1461670X.2024.2406814.
2. Калашникова, О. В. Развитие рефлексии профессиональной деятельности студентов педагогического вуза / О. В. Калашникова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 435–438. – EDN: VYFGDF.
3. Ирхужин, В. А. Новые тренды в школьных СМИ: трансформация в конвергентные редакции / В. А. Ирхужин. – Текст : непосредственный // Динамика медиасистем. – 2024. – Т. 4, № 2. – С. 444–456. – DOI: 10.47475/2949-3390-2024-4-2-444-456.
4. Zhang, L. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study / L. Zhang, Y. Ma. – Текст : электронный // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 14. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728.
5. Балышев, П. А. Универсальные психолого-педагогические механизмы формирования компетенции командной работы студентов вузов / П. А. Балышев. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN623.pdf> (дата обращения : 01.06.2026).
6. Ветров, Ю. П. Актуализация ресурсов инновационной культуры субъектов образования : монография / Ю. П. Ветров, Я. В. Кудина, О. А. Мосина. – Курск : Университетская книга, 2026. – 133 с. – ISBN 978-5-00261-857-6. – Текст : непосредственный.
7. Setiamurti, A. Fostering Creativity in Higher Education Institution: A Systematic Review (2018–2022) / A. Setiamurti, F. Kurniawati. – Текст : электронный // Open Education Studies. – 2024. – Vol. 6, no. 1. – Article 20220221. – DOI: 10.1515/edu-2022-0221.
8. Базилян, С. А. Тенденции современного журналистского образования в условиях трансформирующейся медиасферы / С. А. Базилян. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 6 (135). – С. 27–35. – URL : https://vestnik.yspu.org/releases/2023_6/ (дата обращения: 01.06.2026).
9. Макарова, Л. М. Международный образовательный проект EUFactcheck в институте филологии и журналистики ННГУ: опыт реализации в системе подготовки студентов по направлению «Журналистика» / Л. М. Макарова, А. А. Буреев, И. В. Макаров. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2022. – № 1 (43). – С. 7–16. – DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10101.
10. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – Москва : Смысл, 2021. – 512 с. – Текст : непосредственный.
11. Блинов, В. И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 44–64. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64.

12. Машарова, Т. В. Социальная дидактика в условиях цифровизации образования / Т. В. Машарова. – Текст : электронный // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 3 (3). – С. 34–40. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=55061395> (дата обращения : 01.06.2026).
13. Мосина, О. А. Погружение в профессиональные пробы: методика кросс-функциональных команд / О. А. Мосина. – Текст : электронный // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2024. – Т. 23, № 3. – С. 96–103. – DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-3-96-103.
14. Wu, L. Effects of Social Roles Rotation on the Cognitive Learning Process in Online Collaborative Conversation / L. Wu, Y. Gao, Y. Zang, P. He. – Текст : непосредственный // International Journal of Changes in Education. – 2025. – Vol. 2, no. 1. – P. 19–28. – DOI: 10.47852/bonviewIJCE42023453.
15. Стогниева, О. Н. Использование практик взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке / О. Н. Стогниева. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 2. – С. 48–68. – DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68.
16. Распопова, С. С. Система журналистского образования в условиях глобальной трансформации медиа / С. С. Распопова. – Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2023. – Т. 29, № 3. – С. 21–30. – DOI: 10.15826/izv1.2023.29.3.043.

REFERENCES

1. Severijnen M., de Haan Y. Educating for a Changing Media Landscape: Four Scenarios for Journalism Education in 2030. *Journalism Studies*, 2024, vol. 25, pp. 1931–1948. DOI: 10.1080/1461670X.2024.2406814.
2. Kalashnikova O. V. Development of reflection of professional activity of students of a pedagogical university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2021, no. 71-2, pp. 435–438. EDN: VYFGDF. (In Russian).
3. Irkhuzhin V. A. New trends in school media: transformation into convergent editorial offices. *Dinamika mediasistem = Dynamics of Media Systems*, 2024, vol. 4, no. 2, pp. 444–456. DOI: 10.47475/2949-3390-2024-4-2-444-456. (In Russian).
4. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, 2023, vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728.
5. Balyshchev P. A. Universal psychological and pedagogical mechanisms for forming teamwork competence among university students. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, no. 6. URL : <https://mir-nauki.com/PDF/68PDMN623.pdf> (In Russian).
6. Vetrov Yu. P., Kudina Ya. V., Mosina O. A. *Aktualizatsiya resursov innovatsionnoi kul'tury sub"ektiv obrazovaniya* [Actualization of resources of innovative culture of subjects of education]. Kursk, Universitetskaya kniga Publ., 2026. 133 p. ISBN 978-5-00261-857-6. (In Russian).
7. Setiamurti A., Kurniawati F. Fostering creativity in higher education institution: A systematic review (2018–2022). *Open Education Studies*, 2024, vol. 6, no. 1, article 20220221. DOI: 10.1515/edu-2022-0221.

8. Bazikyan S. A. Trends in modern journalism education in the context of a transforming media sphere. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 6 (135), pp. 27–35. URL : https://vestnik.yspu.org/releases/2023_6/ (In Russian).
9. Makarova L. M., Bureev A. A., Makarov I. V. The EUFactcheck international educational project at the Institute of Philology and Journalism of UNN: implementation experience in journalism education. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya = Sign: Problem Field of Media Education*, 2022, no. 1 (43), pp. 7–16. DOI: 10.47475/2070-0695-2022-10101. (In Russian).
10. Vygotsky L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M., Smysl Publ., 2021. 512 p. (In Russian).
11. Blinov V. I., Esenina E. Yu., Sergeev I. S. Models of blended learning: organizational and didactic typology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 44–64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64. (In Russian).
12. Masharova T. V. Social didactics in the context of education digitalization. *Zhurnal psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy = Journal of Psychological and Pedagogical Research*, 2023, no. 3 (3), pp. 34–40. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=55061395> (In Russian).
13. Mosina O. A. Immersion into professional tests: cross-functional teams methodology. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal "Gaudeamus" = Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 2024, vol. 23, no. 3, pp. 96–103. DOI: 10.20310/1810-231X-2024-23-3-96-103. (In Russian).
14. Wu L., Gao Y., Zang Y., He P. Effects of Social Roles Rotation on the Cognitive Learning Process in Online Collaborative Conversation. *International Journal of Changes in Education*, 2025, vol. 2, no. 1, pp. 19–28. DOI: 10.47852/bonviewIJCE42023453.
15. Stognieva O. N. Implementing peer assessment practices in the academic writing course in English. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2024, no. 2, pp. 48–68. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68. (In Russian).
16. Raspopova S. S. The system of journalism education amid global media transformation. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury = Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, 2023, vol. 29, no. 3, pp. 21–30. DOI: 10.15826/izv1.2023.29.3.043. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Мушков, О. А. Влияние командной работы на творческое развитие и рефлексия студентов-журналистов: методика цифровых образовательных медиа / О. А. Мушков – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 165–174.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Mushkov O. A. Teamwork as a factor in the creative development and reflection of journalism students: a methodology of digital educational media / O. A. Mushkov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 165–174. (In Russian).

УДК 371.214.4:37.091.3

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТРАЕКТОРИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
НА ОСНОВЕ ВЫЯВЛЕННЫХ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ
В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ГИА (ОГЭ / ЕГЭ)
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЗАПОРОЖСКОЙ ОБЛАСТИ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО РФ: ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

А.В. Осипцов, М.Н. Попов, А.Л. Ускова¹

**MODELING OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF
HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON
IDENTIFIED LEARNING DEFICITS IN THE SYSTEM OF
PREPARATION FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION (OGE / USE)
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ZAPOROZHYE REGION
IN THE CONTEXT OF INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL
SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION:
DESIGN AND TECHNOLOGICAL ASPECT**

A.V. Osiptsov, M.N. Popov, A.L. Uskova

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения эффективности подготовки старшеклассников образовательных организаций Запорожской области к государственной итоговой аттестации (ГИА) в условиях интеграции региона в единое образовательное пространство Российской Федерации. Традиционная унифицированная система подготовки не учитывает индивидуальные пробелы в знаниях обучающихся, что особенно остро проявляется в переходный период из-за различий в содержании и требованиях к результатам обучения. Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка алгоритма моделирования индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) на основе диагностики актуальных учебных дефицитов с опорой на проектно-технологический подход. В работе представлен анализ типичных затруднений выпускников школ Запорожской области, предложена классификация дефицитов и описана структура адаптивной траектории обучения как технологической карты персонализированной коррекции. Автором доказывается, что переход от массовой подготовки к персонализированной модели, реализуемой через проектирование и поэтапную технологизацию учебного процесса, позволяет адресно ликвидировать пробелы и значительно повышает качество знаний в специфических условиях интеграции.

Abstract. The article deals with the problem of improving the effectiveness of high school students' preparation for the state final certification (SFC) in educational institutions of the Zaporozhye region under the conditions of integration into the unified educational space of the Russian Federation. The traditional unified preparation system does not take into account individual gaps in students' knowledge, which is particularly acute during the transition period due to differences in content and requirements for learning

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (ОТГЕ-2026-0020).

outcomes. The purpose of the study is to provide a theoretical justification and develop an algorithm for modeling individual educational trajectories (IET) based on the diagnosis of current learning deficits, relying on a design and technological approach. The paper presents an analysis of typical difficulties of graduates of schools in the Zaporozhye region, offers a classification of deficits, and describes the structure of an adaptive learning trajectory as a technological map of personalized correction. The author argues that the transition from mass training to a personalized model, implemented through the design and step-by-step technologization of the educational process, allows for targeted elimination of gaps and significantly improves the quality of knowledge in the specific conditions of integration. The proposed design and technological toolkit can be used by subject teachers, methodologists and tutors of educational institutions of the Zaporozhye region in designing programs for preparing for the SFC.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, учебные дефициты, ГИА, ОГЭ, ЕГЭ, персонализация обучения, диагностика знаний, старшеклассники, проектно-технологический подход, образовательные организации Запорожской области, интеграция образовательного пространства РФ.

Keywords: individual educational trajectory, learning deficits, state final certification (SFC), Unified State Exam (USE), personalized learning, knowledge diagnostics, high school students, design and technological approach, educational institutions of the Zaporozhye region, integration of the educational space of the Russian Federation.

Актуальность исследования. Современная система школьного образования в России ориентирована на обеспечение высокого качества подготовки выпускников, подтверждаемого результатами государственной итоговой аттестации (ГИА) в формате ОГЭ и ЕГЭ. Ежегодно Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) и региональные центры обработки информации фиксируют устойчивые типичные ошибки, допускаемые обучающимися при выполнении экзаменационных работ. Аналитические отчеты предметных комиссий свидетельствуют о том, что значительная часть этих ошибок связана не со сложностью материала, а с системными учебными дефицитами, сформировавшимися на более ранних этапах обучения [3].

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), единые учебные планы и процедуры ГИА сопряжен с рядом объективных трудностей: различное содержание курсов по отдельным предметам, несовпадение понятийного аппарата, отсутствие у части обучающихся сформированных метапредметных навыков, требуемых спецификацией КИМ ЕГЭ / ОГЭ [3]. Кроме того, педагогические коллективы региона адаптируются к новым формам итоговой аттестации, методическим рекомендациям и критериям оценивания. В этих условиях проектно-технологический подход к моделированию индивидуальных образовательных траекторий становится не просто желательным, но и необходимым инструментом, позволяющим системно, алгоритмизированно и с прогнозируемым результатом ликвидировать выявленные дефициты у каждого старшеклассника [10].

Традиционная классно-урочная система и унифицированные программы подготовки к ГИА ориентированы на «среднего ученика» и не учитывают

индивидуальный профиль знаний каждого старшеклассника, что в условиях разнородного контингента школ Запорожской области (разный уровень предварительной подготовки, языковой фактор, психологическая нагрузка) ведет к снижению результатов [4]. Эффективная ликвидация выявленных пробелов невозможна без перехода от массовой подготовки к персонализированным моделям обучения, базирующимся на точной диагностике индивидуальных дефицитов и их проектно-технологической проработке [10]. В связи с этим особую значимость приобретает проблема моделирования индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников, построенных на основе объективных данных о характере и причинах их затруднений при выполнении экзаменационных заданий с применением технологических карт, а также проектных методик [3].

Степень разработанности проблемы. Теоретические основы индивидуализации обучения и проектирования образовательных траекторий заложены в работах Е.А. Александровой, А.Г. Асмолова, В.С. Безруковой, Е.А. Климова и др. [11; 12; 2; 3]. Системно-деятельностный подход, обоснованный А.Г. Асмоловым, стал методологической базой для переосмысления целей и результатов образования в контексте ФГОС [12]. Вопросы диагностики учебных дефицитов и подготовки к ГИА рассматриваются в публикациях таких авторов, как О.П. Графова, Л.П. Блохина, Т.Ф. Шведова и др. [13; 14; 9]. Дидактические основы методов обучения, позволяющие выстраивать эффективные диагностические и коррекционные процедуры, заложены в трудах И.Я. Лернера [4]. Однако, несмотря на наличие значительного числа работ по отдельным аспектам проблемы, целостного проектно-технологического подхода к моделированию ИОТ именно на основе верифицированных данных о дефицитах, выявляемых при анализе результатов выполнения экзаменационных работ (включая метапредметные результаты) в специфических условиях интеграции новых территорий, разработано недостаточно [18; 20].

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать проектно-технологический алгоритм моделирования индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников Запорожской области, основанный на выявлении и структурировании их актуальных учебных дефицитов в процессе подготовки к ГИА в условиях интеграции в образовательное пространство РФ.

В основе предлагаемого подхода лежит принцип дефицитарного анализа – выявление не просто «незнания темы», а конкретных операциональных и предметных затруднений, проявляющихся при выполнении стандартизированных заданий [3]. Анализ материалов ГИА последних лет (2023 – 2025 гг.) и методических рекомендаций, подготовленных на основе статистико-аналитических отчетов предметных комиссий, с учетом результатов пробных экзаменов в школах Запорожской области позволил выделить несколько устойчивых категорий учебных дефицитов, характерных для значительной части выпускников региона [14].

Первую категорию составляют предметные дефициты – пробелы в усвоении конкретных элементов содержания (например, неумение решать

дробно-рациональные неравенства или выполнять морфологический разбор). Вторую категорию – метапредметные дефициты, связанные с несформированностью регулятивных и познавательных универсальных учебных действий [18; 20]. Как отмечает Е.В. Резникова, диагностика метапредметных результатов требует специального инструментария, ориентированного не на предметное содержание, а на способы деятельности, что особенно важно при подготовке к заданиям с развернутым ответом [20]. К ним, в частности, относятся: неумение выстраивать стратегию решения прикладной задачи, слабое владение навыками смыслового чтения и интерпретации условия, неспособность осуществлять самопроверку и коррекцию собственных действий. Третья категория – психолого-педагогические барьеры (экзаменационная тревожность, низкая учебная самооффективность, дефицит самоорганизации) [13; 5]. В работах Е.А. Климова подчеркивается, что формирование субъектной позиции старшеклассника напрямую связано с его способностью к осознанному профессиональному и образовательному самоопределению, что в условиях подготовки к ГИА выступает мощным мотивационным ресурсом [3]. Д.Б. Эльконин, в свою очередь, акцентировал внимание на том, что в старшем школьном возрасте ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, а значит, экзаменационный стресс может быть снижен через осмысление практической значимости знаний [8]. Эти три группы дефицитов находятся в тесном взаимодействии: нередко низкий предметный результат является следствием несформированного метапредметного навыка.

Для эффективного проектирования ИОТ необходима точная диагностическая процедура, выстроенная по проектно-технологическому принципу – как последовательность взаимосвязанных этапов с четкими измеримыми результатами. Предлагаемый алгоритм включает три этапа: входную диагностику (комплексная работа, охватывающая содержание предыдущих лет обучения с учетом российской программы), пошаговый анализ ошибок по заданным критериям и составление индивидуального профиля дефицитов. Результатом этой работы является структурированный перечень пробелов, который ложится в основу проектирования персонализированного учебного маршрута [10].

Таблица 1

**Пример анализа учебного дефицита
по результатам выполнения задания по математике
(на основе анализа типичных ошибок ОГЭ и ЕГЭ)**

Выявленная ошибка / затруднение	Диагностируемый тип дефицита	Возможная причина
Неверное выполнение действия с обыкновенными дробями при решении уравнения	Предметный: вычислительная ошибка на основе алгоритма	Несформированность алгоритма действий с дробями на этапе 5–6 класса, отсутствие регулярной практики

Выявленная ошибка / затруднение	Диагностируемый тип дефицита	Возможная причина
Пропуск корня $x = 0$ при решении неполного квадратного уравнения вида $3x^2 - 2x = 0$	Предметный: ошибка в применении алгоритма	Механическое заучивание формулы без понимания сути разложения на множители
Неверное понимание экономической задачи на проценты (ЕГЭ профиль)	Метапредметный: неумение переводить текст условия в математическую модель	Неспособность выделить этапы решения, путаница между понятиями «процент» и «коэффициент»
Сильная тревожность в начале выполнения работы, пропуск легких заданий	Психолого-педагогический барьер	Зацикленность на сложном задании, неотработанная стратегия распределения времени на экзамене

Качественный анализ таблицы 1. Представленные данные демонстрируют, что за каждой внешней ошибкой скрывается конкретный тип дефицита, требующий адресной коррекции. Например, вычислительная ошибка при работе с дробями часто свидетельствует не о случайной оплошности, а о несформированности базового алгоритма, заложенного еще в 5–6 классах [3; 9]. Аналогично, метапредметный дефицит (неумение переводить текст в модель) требует не повторения формул, а развития навыков смыслового чтения и структурирования информации [18; 20]. Психологический барьер, в свою очередь, блокирует применение даже имеющихся знаний, что указывает на необходимость включения в ИОТ модулей по развитию саморегуляции и стрессоустойчивости [5; 13].

Ключевым элементом предлагаемой системы является проектно-технологическая модель индивидуальной образовательной траектории, которая строится как совокупность последовательных модулей, направленных на коррекцию конкретного дефицита или связанной группы дефицитов [10]. Т.В. Попова дополняет этот тезис, утверждая, что технология проектирования ИОТ в профильном обучении должна опираться на диагностику не только знаний, но и образовательных потребностей [19]. Проектно-технологический подход означает, что: каждая траектория разрабатывается как учебный проект с целевыми ориентирами, временными рамками, ожидаемыми продуктами (например, «решена контрольная работа без ошибок по теме X»); в основе реализации лежит технологическая карта, фиксирующая пошаговые действия обучающегося и педагога, виды деятельности, инструменты, способы контроля и обратной связи; предусмотрена вариативность технологических приемов (работа с цифровыми платформами, мини-группы, тьюторское сопровождение) в зависимости от выявленного типа дефицита. Т.М. Ковалева подчеркивает, что открытые образовательные технологии, включая тьюторское сопровождение, являются ключевым ресурсом индивидуализации, особенно в условиях смешанного обучения [17].

Структурно ИОТ включает обязательный (инвариантный) и вариативный блоки. Обязательный блок определяет ликвидацию дефицитов, критически влияющих на преодоление минимального порога («дефициты-стопперы»). Вариативный блок ориентирован на достижение более высоких результатов (уровни «хорошо» и «отлично») и может различаться по глубине и скорости изучения материала. Такая траектория не является жесткой: ее реализация предполагает постоянный мониторинг и возможность коррекции на основе промежуточных диагностик. В таблице 2 представлена обобщенная структура такой траектории для случая выявления у ученика предметного дефицита в геометрии (стереометрия) и сопутствующего метапредметного дефицита – неумения строить чертеж к условию задачи.

В таблице 2 представлена обобщенная структура такой траектории для случая выявления у ученика предметного дефицита в геометрии (стереометрия) и сопутствующего метапредметного дефицита – неумения строить чертеж к условию задачи.

Таблица 2

**Структура персонализированного модуля коррекции
при подготовке к ЕГЭ по математике (профильный уровень)**

Этап траектории	Содержание деятельности обучающегося	Инструментарий и формы работы
Диагностический (1 занятие)	Выполнение стартовой работы (3–4 задачи) для уточнения границ дефицита. Фиксация «точек ошибок».	Онлайн-тест с автоматическим и экспертным анализом, построение «дерева ошибок» как основы проектного задания
Базовый коррекционный (4–5 занятий)	1) Отработка навыка «чтения» готового чертежа: выделение данных и искомых элементов. 2) Поэтапное освоение алгоритма построения чертежа по тексту.	Работа с рабочими листами «Прочитай чертеж», использование динамической среды GeoGebra
Практический (3–4 занятия)	Решение задач от простых к сложным с обязательным проговариванием (письменным или устным) алгоритма построения чертежа и плана решения.	Сервисы с мгновенной обратной связью (Яндекс.Репетитор), мини-группы взаимопомощи
Рефлексивно-закрепляющий (2 занятия)	Моделирование экзаменационных условий, работа с таймером. Самостоятельное выявление и анализ допущенных ошибок.	Тренировочные экзамены с последующим заполнением чек-листа самопроверки

Качественный анализ таблицы 2. Предложенная структура модуля демонстрирует необходимость интеграции предметного и метапредметного компонентов: проработка вычислительного навыка обязательно сопровождается формированием регулятивных действий (планирование, самоконтроль) [18; 20]. Важнейшим условием успешности становится реализация принципа обратной связи – обучающийся должен не просто выполнить большое количество заданий, но и понимать структуру своего дефицита, видеть прогресс в его преодолении [10; 21]. Рефлексивный этап – завершающий модуль, – позволяет закрепить не только предметные умения, но и навыки самооценки, что критически важно для снижения экзаменационной тревожности. [5; 13].

Описанный подход сопряжен с рядом организационно-педагогических условий. К ним относятся: наличие в школе системы диагностики, позволяющей проводить детальный дефицитарный анализ; готовность учителя работать в парадигме персонализированного обучения, отказываясь от исключительно фронтальных методов; использование цифровых образовательных ресурсов (платформы с адаптивным контентом, банки заданий с аналитикой) [7; 8; 22]. Согласно И.П. Подласому, теория и технологии обучения требуют от педагога не только методической грамотности, но и способности к гибкому проектированию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся [1].

Как подчеркивает Е.В. Чернобай, успешная реализация персонализированных моделей подготовки к ГИА невозможна без технологического обеспечения, включающего не только цифровые платформы, но и методическую подготовку педагогов к работе с дефицитарным анализом [22]. В условиях Запорожской области, где значительная часть обучающихся находится на дистанционном обучении, данный аспект приобретает особую значимость.

Специфика реализации модели в образовательных организациях Запорожской области.

Предложенная выше модель моделирования индивидуальных образовательных траекторий на основе дефицитарного анализа приобретает особую актуальность и специфику применительно к условиям Запорожской области. Данный регион, как и другие новые субъекты Российской Федерации, находится в процессе интеграции в единое образовательное пространство страны, что накладывает дополнительные требования к системе подготовки к ГИА [3].

С 2024/25 учебного года образование в Запорожской области полностью перешло на российские стандарты, при этом для обучающихся создаются особые условия, позволяющие «наверстать образовательный разрыв» [3]. Как отмечает первый заместитель министра просвещения РФ А. Бугаев, такая мера является объективно необходимой и логичной для исторических регионов. В 2025 году, по данным Рособрнадзора, из 20 тысяч выпускников новых регионов заявления на участие в ЕГЭ подали 2428 человек, из них 452 – из Запорожской области [15]. При этом сохраняется возможность выбора формы ГИА: выпускники могут проходить итоговую аттестацию либо в форме ЕГЭ, либо в форме промежуточной аттестации, результаты которой признаются основанием для выдачи аттестата [3; 9].

Исследования последних двух лет, посвященные познавательной активности школьников в новых регионах, высветили не абстрактные теоретические проблемы, а вполне конкретные, «живые» трудности, с которыми ежедневно сталкиваются и учителя, и дети [4; 13]. Особенно показательной в этом смысле оказалась Запорожская область.

Что же мы видим на практике? Во-первых, у значительной части старшеклассников сформировался устойчивый низкий интерес к физике и математике. Причем дело не только в сложности самих предметов. Ощущается острый дефицит понимания того, зачем эти знания нужны в реальной жизни, как они работают за пределами школьной доски. Ребята часто теряются, когда нужно применить ту или иную формулу или закон в нестандартной, практической ситуации, где требуется соединить знания сразу из нескольких предметов [9; 14].

Но есть и хорошая новость, которая дает нам опору для работы. Почти все обучающиеся с интересом и доверием относятся к цифровым образовательным ресурсам. Они готовы учиться через экран, им удобны онлайн-форматы. Этот позитивный настрой открывает реальную возможность эффективно использовать дистанционные и смешанные форматы при построении индивидуальных траекторий (ИОТ) [7; 8].

При более детальном анализе за внешними трудностями обнаруживаются три фундаментальные группы проблем, характерных именно для выпускников Запорожской области:

1. Проблема «сломанного стандарта»: учили одному, а спрашивают другое. Переход с украинских программ на российские ФГОС обернулся не просто бюрократической сменой бумажек. Вскрылись серьезные расхождения в содержании ключевых предметов – истории, обществознания, русского языка и литературы. У ребят образовались не столько пробелы в алгоритмах решения задач (это поправимо тренировкой), сколько содержательные разрывы: они попросту не изучали целые темы или трактовали их иначе. Это как собирать пазл, у которого половина деталей от другой картинки [3; 4].

2. Психологический барьер: стресс и тревога вместо любопытства. У многих школьников исследователи фиксируют сниженную познавательную активность. Подобное состояние – не проявление лени, как может показаться на первый взгляд, а закономерное последствие пережитой нестабильности и хронического стресса. Когда на этот психологический фон накладывается первая сдача российских экзаменов (ОГЭ/ЕГЭ) – процедура совершенно новая и волнительная – экзаменационная тревожность достигает пика. Страх ошибиться блокирует даже те знания, которые у ребят есть [5; 13; 18].

3. Реалии обучения: дистант как вызов самодисциплине. Более 40 % школьников области учатся в дистанционном или смешанном формате не потому, что «так модно», а в силу объективных обстоятельств. С.А. Щенников в своих работах по открытому дистанционному образованию отмечает, что эффективность такого формата напрямую зависит от уровня самоорганизации обучающегося и качества обратной связи, что в условиях Запорожской области

требует дополнительного методического сопровождения [7]. Здесь возникает своя «ахиллесова пята»: резко падает самодисциплина, невозможно полноценно отработать практические навыки (особенно в химии, физике, биологии – где важны опыты и лабораторные), а главное – теряется та самая живая, мгновенная обратная связь от учителя, которая так нужна подростку [1; 8].

Как мы предлагаем скорректировать модель ИОТ с учетом этих реалий?

Опираясь на полученные данные, мы модифицировали алгоритм построения индивидуальных траекторий для школ Запорожской области. Вот ключевые изменения [10]:

1. Усиленная диагностика – с «прицелом» на переломленные программы. Мы не можем начинать работу, не зная реальной картины. Поэтому входная диагностика теперь включает специальный блок, который выявляет именно те пробелы, что возникли из-за смены стандарта. Два уровня: сначала быстрый скрининг по ключевым темам российского компонента, затем – углубленный разбор самых болезненных расхождений [3; 6].

2. Ставка на мотивацию и самоорганизацию. Поскольку уровень познавательной активности снижен мы не можем просто «натаскивать» на задания. В каждую ИОТ вшиты специальные модули, которые возвращают интерес к учебе и учат ребят управлять собой: планировать время, ставить маленькие, но достижимые цели. Особый акцент – на работу с информацией в разном виде: текст, таблица, график. Это напрямую помогает на ГИА [18, 20].

3. Опора на то, что дети любят: цифровые инструменты. Мы используем позитивное отношение ребят к цифре. Активно внедряем адаптивные онлайн-платформы – «Российскую электронную школу», «Яндекс.Репетитор», «Сдам ГИА». Их преимущество в том, что они автоматически, без лишней учительской «натаскивалки», выстраивают персональный маршрут ликвидации дефицитов [22; 7; 8].

4. Четкая логистика для смешанного формата. Для тех, кто не может регулярно ходить на очные занятия, мы разработали блочно-модульную схему. В ней жестко разделено: что делаем вместе на онлайн-встрече с учителем (синхронный блок), а что ученик делает сам в удобное время (асинхронный блок). А самый важный рефлексивный этап (оценка себя и своих результатов) мы вывели в отдельные мини-групповые онлайн-консультации – там и поддержать легче, и стеснения меньше [1; 7].

Таблица 3

Сравнительный анализ организации ИОТ в обычных и специфических условиях Запорожской области

Критерий	Стандартные условия	Условия Запорожской области (адаптированная модель)
Диагностика дефицитов	Выявление преимущественно предметных пробелов	Дополнительная диагностика дефицитов, связанных со сменой образовательного стандарта

Критерий	Стандартные условия	Условия Запорожской области (адаптированная модель)
Приоритетные типы дефицитов	Предметные и метапредметные	Предметные + метапредметные + психологические (сниженная познавательная активность, экзаменационная тревожность)
Формат реализации ИОТ	Очный / смешанный	Преимущественно дистанционный / смешанный с использованием цифровых платформ
Роль учителя	Проектировщик, тьютор, наставник	Проектировщик + тьютор + «цифровой куратор» (сопровождение работы с платформами)
Требования к ИОТ	Гибкость, персонализация	Гибкость + адаптивность к формату обучения + модульность

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет сделать вывод о том, что успешная реализация модели ИОТ в Запорожской области требует не простого переноса теоретических наработок, а их существенной адаптации с учетом региональной специфики [3]. Ключевыми факторами успеха становятся: использование цифровых образовательных ресурсов как основного инструментария, усиление метапредметной составляющей, а также разработка специальных модулей по формированию учебной самоорганизации [1; 13]. Роль учителя трансформируется: он выступает не только как проектировщик и тьютор, но и как «цифровой куратор», помогающий ученику эффективно работать с онлайн-платформами и выстраивать индивидуальный график подготовки [17; 21; 22]. А.В. Хуторской акцентирует, что в условиях персонализированного обучения учитель становится не транслятором знаний, а организатором образовательной среды и навигатором в выборе индивидуальных маршрутов [21]. Т.М. Ковалева дополняет эту мысль, указывая на необходимость тьюторской компетенции педагога для работы с открытыми образовательными ресурсами [17].

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Результативность подготовки старшеклассников к ГИА напрямую зависит от точности выявления и учета их индивидуальных учебных дефицитов, которые имеют сложную структуру, включающую предметные, метапредметные и психолого-педагогические компоненты. Моделирование индивидуальных образовательных траекторий должно базироваться на алгоритме «диагностика → классификация дефицита → проектирование модуля → реализация → рефлексия». Ключевая особенность такого моделирования – отказ от «усредненного» подхода и построение персонализированного маршрута для каждого обучающегося на основе верифицированных данных о его «точках ошибок».

Предложенные в статье модели и алгоритмы (дефицитарный анализ, трехуровневая структура ИОТ) могут служить практическим инструментом для учителей-предметников и методистов при разработке программ подготовки

к ГИА, ориентированных на достижение каждым выпускником максимально возможных для него результатов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифрового инструментария для автоматизации дефицитного анализа и проектирования ИОТ, а также с изучением условий формирования у старшеклассников навыков самоорганизации, необходимых для успешного движения по индивидуальной траектории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Подласый, И. П. Педагогика. Книга 2 : Теория и технологии обучения / И. П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС, 2023. – 575 с. – Текст : непосредственный.
2. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учебное пособие / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2021. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – Москва : Знание, 2021. – 95 с. – Текст : непосредственный.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 2021. – 186 с. – Текст : непосредственный.
5. Слободчиков, В. И. Психология развития человека: Развитие субъектив. реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев; под общ. ред. В. Г. Щур. – М. : Шк. пресса, 2000. – 416 с. – Текст : непосредственный.
6. Фоменко, И. А. Подготовка к ЕГЭ: системный подход / И. А. Фоменко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2024. – 160 с. – Текст : непосредственный
7. Щенников, С. А. Открытое дистанционное образование / С. А. Щенников. – Москва : Наука, 2022. – 300 с. – Текст : непосредственный.
8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 2021. – 560 с. – Текст : непосредственный.
9. Шведова, Т. Ф. Актуальные проблемы подготовки к ГИА по математике и пути их решения / Т. Ф. Шведова. – Текст : электронный // Современный урок. – 2024. – № 11. – URL: <https://www.lurok.ru/categories/9/articles/96209> (дата обращения: 03.06.2026).
10. Басова, Е. А. Методические рекомендации по совершенствованию учебного процесса на основе выявленных затруднений при выполнении экзаменационных работ участниками ГИА / Е. А. Басова, И. В. Гришина. – Нижний Новгород : НИРО, 2025. – 84 с. – Текст : непосредственный.
11. Александрова, Е. А. Индивидуальная образовательная траектория: возможности проектирования / Е. А. Александрова. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2022. – № 3. – С. 42–47.
12. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 18–22.
13. Блохина, Л. П. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении старшеклассников в период подготовки к ГИА / Л. П. Блохина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 7. – С. 32–39.
14. Графова, О. П. Реализация межпредметных связей школьных курсов математики и биологии (на примере материалов ЕГЭ) / О. П. Графова, Л. П. Блохина. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 9. – С. 50–57.

15. Калинова, Г. Н. Типичные ошибки участников ЕГЭ и пути их преодоления / Г. Н. Калинова. – Текст : непосредственный // Педагогические измерения. – 2024. – № 1. – С. 15–23.
16. Караваева, Е. В. Индивидуализация обучения как фактор повышения качества образования / Е. В. Караваева. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2023. – № 5. – С. 112–125.
17. Ковалева, Т. М. Открытые образовательные технологии как ресурс индивидуализации обучения / Т. М. Ковалева. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 2. – С. 88–96.
18. Павлищева, Н. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий у старшеклассников в процессе подготовки к ГИА / Н. А. Павлищева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2025. – № 1. – С. 45–54.
19. Попова, Т. В. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в профильном обучении / Т. В. Попова. – Текст : непосредственный // Профильная школа. – 2024. – № 6. – С. 28–34.
20. Резникова, Е. В. Метапредметные результаты обучения: диагностика и оценка / Е. В. Резникова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2024. – № 5. – С. 120–127.
21. Хуторской, А. В. Индивидуальная образовательная траектория ученика / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2022. – № 6. – С. 18–26.
22. Чернобай, Е. В. Технология подготовки к ГИА в форме ЕГЭ: ресурсы повышения качества / Е. В. Чернобай. – Текст : непосредственный // Управление современной школой. – 2023. – № 8. – С. 39–44.

REFERENCES

1. Podlasyi I. P. *Pedagogika : v 3-kh knigakh. Kniga 2 : Teoriya i tekhnologii obucheniya* [Pedagogy : in 3 books. Book 2 : Theory and technology of teaching]. M., VLADOS, 2023. 575 p. (In Russian).
2. Bezrukova V. S. *Pedagogika. Proektivnaya pedagogika : uchebnoe posobie* [Pedagogy. Projective pedagogy : textbook]. Ekaterinburg, Delovaya kniga, 2021. 336 p. (In Russian).
3. Klimov E. A. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy professional'noy konsul'tatsii* [Psychological and pedagogical problems of professional consultation]. M., Znanie, 2021. 95 p. (In Russian).
4. Lerner I. Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic foundations of teaching methods]. M., Pedagogika, 2021. 186 p. (In Russian).
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. M., Shkol'naya Pressa, 2022. 416 p. (In Russian).
6. Fomenko I. A. *Podgotovka k EGE: sistemnyy podkhod* [Preparation for the Unified State Exam: a systematic approach]. SPb., KARO, 2024. 160 p. (In Russian).
7. Shchennikov, S. A. *Otkrytoe distantsionnoe obrazovanie* [Open distance education]. M., Nauka, 2022. 300 p. (In Russian).
8. Elkonin, D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. M., Pedagogika, 2021. 560 p. (In Russian).
9. Shvedova, T. F. Current problems of preparation for the state final certification in mathematics and ways to solve them. *Sovremennyy urok = Modern Lesso*, 2024, no. 11. <https://www.1urok.ru/categories/9/articles/96209>. (In Russian).
10. Basova E. A., Grishina I. V. *Metodicheskie rekomendatsii po sovershenstvovaniyu uchebnogo protsessa na osnove vyyavlennykh zatrudneniy pri vypolnenii ekzamenatsionnykh*

rabot uchastnikami GIA [Methodological recommendations for improving the educational process based on identified difficulties in performing examination papers by participants of the state final certification]. Nizhny Novgorod, NIRO, 2025, 84 p. (In Russian).

11. Aleksandrova, E. A. Individual educational trajectory: possibilities of designing. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*, 2022, no. 3, pp. 42–47. (In Russian).

12. Asmolov A. G. System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogika = Pedagogy*, 2023, no. 4, pp. 18–22. (In Russian).

13. Blokhina L. P. On the issue of psychological and pedagogical support for high school students during preparation for the state final certification. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2024, no. 7, pp. 32–39. (In Russian).

14. Grafova O. P., Blokhina L. P. Implementation of interdisciplinary connections of school courses in mathematics and biology (on the example of Unified State Exam materials). *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2025, no. 9, pp. 50–57. (In Russian).

15. Kalinova G. N. Typical mistakes of Unified State Exam participants and ways to overcome them. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical Measurements*, 2024, no. 1, pp. 15–23. (In Russian).

16. Karavaeva E. V. Individualization of education as a factor in improving the quality of education. *Obrazovanie i nauka = Education and Science*, 2023, no. 5, pp. 112–125. (In Russian).

17. Kovaleva T. M. Open educational technologies as a resource for individualization of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika = Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, no. 2, pp. 88–96. (In Russian).

18. Pavlishcheva N. A. Formation of regulatory universal educational actions in high school students in the process of preparation for the state final certification. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2025, no. 1, pp. 45–54. (In Russian).

19. Popova T. V. Technology of designing individual educational routes in specialized education. *Profil'naya shkola = Specialized School*, 2024, no. 6, pp. 28–34. (In Russian).

20. Reznikova E. V. Meta-subject learning outcomes: diagnostics and assessment. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*, 2024, no. 5, pp. 120–127. (In Russian).

21. Khutorskoy A. V. Individual educational trajectory of a student. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*, 2022, no. 6, pp. 18–26. (In Russian).

22. Chernobay E. V. Technology of preparation for the state final certification in the form of the Unified State Exam: resources for improving quality. *Upravlenie sovremennoy shkoloy = Modern School Management*, 2023, no. 8, pp. 39–44. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Осипцов, А. В. Моделирование индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников на основе выявленных учебных дефицитов в системе подготовки к гиа (огэ / егэ) образовательных организаций Запорожской области в условиях интеграции в образовательное пространство РФ: проектно-технологический аспект / А. В. Осипцов, М. Н. Попов, А. Л. Ускова – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 175–187.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Osiptsov, A. V. Modeling individual educational trajectories for high school students based on identified learning deficits in the system of preparation for the GIA (OGE / Unified State Exam) in educational organizations of the Zaporizhzhia region in the context of integration into the educational space of the Russian Federation: a project and technological aspect / A. V. Osiptsov, M. N. Popov, A. L. Uskova. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 175–187. (In Russian).

УДК 378

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Р.М. Рахматуллин, Ф.Т. Шагеева

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING
THE FORECASTING COMPETENCE OF FUTURE FIRE
SAFETY SPECIALISTS AT A TECHNOLOGICAL UNIVERSITY**

R.M. Rakhmatullin, F.T. Shageeva

Аннотация. В данной работе рассматриваются педагогические условия, которые были разработаны с целью формирования прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности в технологическом университете. Актуальность формирования прогностической компетенции обусловлена потребностью в специалистах, которые способны в высокой степени прогнозировать в условиях экстремальной обстановки и неопределенности, характерной для данной профессии. Была проанализирована специфика деятельности специалиста по пожарной безопасности, уточнено понятие, а также определена структура прогностической компетенции. На этой основе были выявлены следующие условия: разработка и внедрение тренинга с применением когнитивной технологии обучения с целью совершенствования аналитических способностей и умений будущих специалистов для более эффективного прогнозирования; дополнение рабочих программ специальных дисциплин путем введения новых тем с целью расширения теоретической базы и интеграции учебно-методического пособия для организации самостоятельной работы обучающихся; мониторинг для оценки уровня сформированности прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности.

Abstract. This paper discusses the pedagogical conditions that were developed in order to form the predictive competence of future fire safety specialists at a technological university. The relevance of forming predictive competence is due to the need for specialists who are highly capable of making predictions in extreme situations and in the face of the uncertainty that is characteristic of this profession. The paper analyzes the specific activities of a fire safety specialist, clarifies the concept, and defines the structure of predictive competence. On this basis, the following conditions were identified: the development and implementation of a training program using cognitive learning technology to improve the analytical skills and abilities of future specialists for more effective forecasting; the addition of working programs for special disciplines by introducing new topics to expand the theoretical base and integrate the educational and methodological content.

Keywords: pedagogical conditions, prognostic competence, fire safety, training, disciplines, monitoring.

Ключевые слова: педагогические условия, прогностическая компетенция, пожарная безопасность, тренинг, дисциплины, мониторинг.

В условиях современного этапа профессиональной подготовки специалистов в области пожарной безопасности одним из ключевых аспектов является приобретение будущими выпускниками ВУЗов как теоретических знаний, так и развитие способности к их использованию с целью эффективного прогнозирования событий и принятия решений в условиях неопределенности. Это обусловлено особенностями профессиональной деятельности специалиста по пожарной безопасности, характеризующейся высокой динамикой протекания событий и множеством очевидных и неявных факторов [4; 8, с. 108].

При прогнозировании и принятии решений в экстремальных ситуациях, когда времени на дополнительные раздумья нет, в ход идет профессиональная интуиция, сформированная в процессе обучения и постоянно развивающаяся в ходе профессиональной деятельности. Качество интуитивности в большей степени имеет значение у опытных сотрудников, обладающих высокой квалификацией: при прогнозировании принимаемых решений, они преимущественно опираются на прошлый опыт, на подготовленность в различных ситуациях. И наоборот, в случае недостатка информации и опыта руководящим принципом для вынесения суждения или оценки вероятности может выступать эвристика. Однако применение такого механизма может приводить к серьезным и систематическим ошибкам [2, с. 34].

Тем не менее, по нашему мнению, работа с явлениями прогнозирования и принятия решений еще на этапе обучения позволит будущим специалистам минимизировать появление потенциально опасных факторов, снижать риск и на этой основе принимать грамотные управленческие решения. На наш взгляд, использование когнитивного подхода в формировании прогностических компетенций станет одним из эффективных решений данной педагогической проблемы.

Исходя из специфики деятельности специалиста по пожарной безопасности и осуществления прогноза в экстремальных условиях прогностическая компетенция будет нами пониматься как способность:

- понимать значимость явлений и событий и предвидеть вероятность их возникновения в условиях чрезвычайных ситуаций;
- оценивать возможные последствия действий при участии в тушении пожаров, спасении людей, ликвидации аварий и стихийных бедствий, а также разработке профилактических мероприятий;
- принимать управленческие решения при организации и ведению боевых действий по защите населения в экстремальных условиях, учитывая риск, неопределенность, информационное и психологическое давление.

На основании вышеизложенных позиций мы определили структуру прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности в технологическом университете. При этом опирались на ее компоненты, выдвинутые и обоснованные Л.А. Регуш [6, с. 142]: содержательный компонент – владение знаниями из области пожарной безопасности, теории вероятности и статистики, а также понимание процессов принятия решений

и прогнозирования; операционный компонент – это способность выявлять причинно-следственные связи, формулировать и анализировать гипотезы, а также на этой основе уметь разрабатывать и корректировать стратегию действий; мотивационный компонент – это рациональное и осознанное отношение к риску и высокой мотивацией к выполнению профессиональных задач [3, с. 68].

Немаловажно определить понятие педагогических условий, которые будут способствовать эффективному формированию прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности. В педагогической науке существуют разнообразные интерпретации данного понятия. Согласно общепринятому мнению, они представляют собой комплекс инструментов и методов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [1; 7]. Под условиями формирования прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности мы предполагаем наличие среды, в которой формирование данной компетенции будет осуществляться наиболее результативно.

На основе структуры компетенции с учетом особенностей профессиональной деятельности специалиста по пожарной безопасности, способного прогнозировать в быстроменяющихся и неопределенных обстоятельствах, нами был сформирован следующий комплекс педагогических условий формирования прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности:

- разработка и внедрение тренинга с применением когнитивной технологии обучения с целью совершенствования аналитических способностей и умений будущих специалистов для более эффективного прогнозирования;
- дополнение рабочих программ специальных дисциплин путем введения новых тем с целью расширения теоретической базы, использование учебно-методического пособия для организации самостоятельной работы обучающихся;
- мониторинг для оценки уровня сформированности прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности.

Внедрение тренинга направлено на системное приобретение студентами знаний, и их последующая отработка и применение на практике для формирования прогностической компетенции будущих специалистов. Для этого нами разработан авторский тренинга с применением когнитивной технологии обучения. Использование когнитивной технологии позволяет не просто передавать знания, а заставляет студента обрабатывать информацию, выявлять связи и принимать на этой основе решения, что напрямую способствует развитию их аналитических способностей и умений.

В первую очередь, данное педагогическое условие обращено на совершенствование навыков, умений и способностей студентов, описанных в операционном компоненте прогностической компетенции. Когнитивная технология обучения строится на активной деятельности: участники вынуждены постоянно выдвигать гипотезы о развитии и протекании тех или иных ситуаций, устанавливая причинно-следственные связи. Также от будущих

специалистов требуется постоянное планирование действий и выработка оптимальной стратегии для минимизации возможного ущерба, что напрямую связано с развитием способности к предвидению событий. По нашему мнению, использование в процессе формирования прогностической компетенции когнитивной технологии, основанной на теории когнитивных схем, позволяет структурно представить процессы запоминания и воспроизведения из памяти паттернов поведения. Благодаря этому появляется возможность отслеживать на каждом этапе обучения успешность усвоения информации и в случае необходимости проводить коррекцию, чтобы специалист мог с большей вероятностью правильно подобрать определенный порядок действий и наиболее точно дать прогноз в какой-либо ситуации. Поэтому в предложенной идее в процессе формирования прогностических компетенций декларативной информацией будут выступать знания об ошибках, статистике, законах и правилах теории вероятности, а в качестве процедурной – информация об использовании полученных знаний, об эффективных способах и методах оценивать и давать наиболее точный прогноз и уменьшать вероятность возникновения ошибок в условиях неопределенности [5, с. 88].

Успешное обучение позволит будущим специалистам адаптироваться к жизни в современном обществе. Чтобы достичь этого, нужно организовать процесс обучения так, чтобы студенты развивали свои когнитивные способности, компетенции и нравственные качества, при этом полностью удовлетворяя собственные потребности и оставаясь в рамках общественных норм. Хотя тренинг прежде всего направлен на совершенствование аналитических способностей, стоит отметить, что в его содержание включены знания, на основе которых формируются необходимые для более эффективного прогнозирования умения и навыки. Нужно знать, каким образом принимаются решения и оценивается вероятность возникновения событий. Для этого в содержании тренинга содержится информация об этих процессах и сопутствующих возможных ошибках. Такой подход также оказывает влияние и на мотивационный компонент. Успешное выполнение предложенных заданий повышает профессиональную уверенность и формирует рациональное отношение к риску, повышает понимание ситуаций. В результате, обучающиеся становятся более ответственными за собственные действия и принятые решения, что необходимо для эффективного прогнозирования в условиях неопределенности.

Интеграция тренинга с применением когнитивной технологий в процесс профессиональной подготовки позволит обучающимся не только овладеть теоретическими знаниями, необходимыми для формирования практических умений и навыков прогнозирования, но вместе с тем укрепит чувство профессионального долга и ответственности.

Второе педагогическое условие – дополнение рабочих программ специальных дисциплин новыми темами с целью расширения теоретической базы и разработка учебно-методического пособия для организации

самостоятельной работы обучающихся – обеспечивает углубление знаний о теории вероятности, статистике и неосознанных процессах принятия решений и прогнозирования. Это, по-нашему мнению, позволит будущим специалистам научиться рассчитывать риск возникновения опасных факторов и чрезвычайных ситуациях, а также более тщательно отбирать информацию для выполнения прогноза.

В содержание темы «Психология принятия решений и прогнозирование в условиях неопределенности», которая была включена в дисциплину «Психология экстремальных ситуаций», входят знания о механизмах и принципах принятия решений и прогнозирования, которыми может руководствоваться человек в экстремальной ситуации. Сюда входят рассмотрение работы мозга в двух режимах: осознанном и неосознанном, ключевые отличия которых заключаются в скорости, информационной основе, условиях работы, функциях и других особенностях при принятии решений и прогнозировании. В специальную дисциплину «Государственный надзор в области гражданской обороны» была добавлена тема «Значимость априорной информации и размера выборки в прогнозировании», которая способствует повышению понимания значимости статистических данных и учета количества событий, которые являются неотъемлемыми элементами в прогнозировании, позволяя будущим специалистам на основе надежных данных и репрезентативной выборки событий оценивать вероятность возникновения чрезвычайных ситуаций и явлений и минимизировать появление возможных ошибок. Изучение темы «Влияние доступности информации на прогноз и принятие решений», добавленной в дисциплину «Обучающие технологии в сфере обеспечения пожарной безопасности», позволит узнать о том, что в экстремальных условиях труда, присущих профессиональной деятельности специалиста по пожарной ситуации, доступность информации становится одним из решающих факторов при дефиците времени. Специалист должен уметь фильтровать поступающую информацию, выделяя важные, ненужные и даже вредные сведения для прогнозирования и принятия тактических решений. Понимание значимости достоверности информации в принятии решений и оценке вероятности позволит будущим специалистам более эффективно выполнять поставленные задачи.

Дополнение специальных дисциплин новыми темами влияет на содержательный компонент, так обучающиеся получают новые знания, которые они могут применить в своей будущей профессиональной деятельности. Данное условие также воздействует на операционный компонент. Внедрение новых тем поможет будущим специалистам выдвигать правильные гипотезы, анализировать разные сценарии развития событий и разрабатывать на этой основе стратегию действий. Дополнение специальных дисциплин напрямую влияет на мотивационный компонент, подчеркивая важность профессии в глазах обучающихся. Понимая, что его роль выходит за рамки

простого пожарного-спасателя и включает элементы работы руководителя и стратега, студент лучше ощущает ответственность и значимость своей деятельности. Это формирует устойчивую мотивацию к постоянному самосовершенствованию. Кроме того, осознание сложности процесса прогнозирования, где малейшая ошибка может стоить жизни, рационализирует отношение к риску, превращая его в профессиональный вызов, требующий максимальной концентрации внимания.

Для эффективной реализации данного педагогического условия необходимо разработать учебно-методическое пособие, в котором теоретические знания будут дополнены примерами их использования, профессиональным опытом. Закрепление их на практике в рамках специальных дисциплин обеспечивает непрерывность образовательного процесса.

Последнее, третье педагогическое условие – разработка и применение диагностического инструментария для оценки уровня сформированности прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности – выступает важным элементом в системе формирования прогностической компетенции, обеспечивая необходимый контроль за ее развитием. Полученные данные о пробелах в знаниях обучающихся служат основой для корректировки содержания и повышения эффективности образовательного процесса в технологическом университете.

Диагностическим инструментарием для оценки уровня сформированности прогностической компетенции у будущих специалистов по пожарной безопасности являются тесты и профессиональные ситуационные задачи, позволяющие проверить владение знаниями не только из области пожарной безопасности, но и знаниями об особенностях осуществления действия в профессиональных ситуациях и возможных ошибках прогнозирования, аналитические способности и способность оценивать профессиональные риски на основе знания статистических данных, но и способности их интегрировать в контекст причинно-следственных связей. Испытуемым в контексте данных задач необходимо проанализировать, оценить вероятность развития ситуации, учесть априорную информацию, определить надежность данных и необходимый размер выборки.

Для решения профессиональных задач специалисту по пожарной безопасности необходимо обладать знаниями, которые отражают объективно-установленные закономерности пожаров и других стихийных бедствий, описанных действующими нормативно-правовыми актами и научными исследованиями.

Педагогические условия и три компонента прогностической компетенции, представляя собой систему, обеспечивающую эффективное формирование компетенции. Педагогические условия в данном случае выступают в роли механизма, который обеспечивает формирование ее операционного, содержательного и мотивационного компонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2013. — 500 с. — Текст : непосредственный.
2. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: правила и предупреждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски. — Москва : Гуманитарный Центр, 2005. — С. 632. — Текст : непосредственный.
3. Рахматуллин, Р. М., Структура и компоненты прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности / Р. М. Рахматуллин, Д. Р. Ерова. — Текст : непосредственный // Вестник НЦБЖД. — 2026. — № 2 (68). — С. 61–70.
4. Рахматуллин, Р. М. Особенности формирования прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности в технологическом университете / Р. М. Рахматуллин — Текст : электронный // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 07 (120). URL : <https://707.su/n4IU> (дата обращения: 24.07.2026).
5. Рахматуллин, Р. М. Роль когнитивной технологии обучения в профессиональном образовательном процессе будущих специалистов в сфере пожарной безопасности / Р. М. Рахматуллин — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. — г. Ялта. — 2025. № 3 (71). — С. 86–90.
6. Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего // Л. А. Регуш — Речь. СПб. 2003. С. 352. — Текст : непосредственный.
7. Философский энциклопедический словарь / Подготовили А. Л. Грекулова и др.; Редкол.: С. С. Аверинцев и др. — 2-е изд. — Москва : Советская энциклопедия, 1989. — 814 с. — Текст : непосредственный.
8. Чижик, П. И. Общая и профессиональная культура специалиста МЧС: основные приоритеты и требования / П. И. Чижик — Текст : непосредственный // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2016. № 4 (31). — С. 107–112.

REFERENCES

1. Andreev V. I. *Pedagogika vysshej shkoly. Innovacionno-prognosticheskij kurs*. Kazan' : Centr innovacionnyh tekhnologij, 2013. 500 p. (In Russian).
2. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. *Prinyatie reshenij v neopredelennosti: pravila i preduprezhdeniya*. Moskva : Gumanitarnyj Centr, 2005, 632 p. (In Russian).
3. Rahmatullin, R. M. Structure and components of the predictive competence of future fire safety specialists. *Vestnik NCBZHD = Bulletin of the NKBZhD*, 2026, no. 2 (68), pp. 61–70. (In Russian).
4. Rahmatullin R.M. Features of Forming the Predictive Competence of Future Fire Safety Specialists at a Technological University. *Mir pedagogiki i psihologii: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal = World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal*, 2026 no. 7 (120). URL: <https://707.su/n4IU>. (In Russian).
5. Rahmatullin R. M. The role of cognitive learning technology in the professional educational process of future specialists in the field of fire safety. *Gumanitarnye nauki = Humanities*, 2025, no. 3, pp. 86–90. (In Russian).
6. Regush L. A. *Psihologiya prognozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego*. Rech'. SPB, 2003. 352 p. (In Russian).

7. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'*. Podgotovili A. L. Grekulova i dr.; Redkol.: S. S. Averincev i dr. Moskva : Sovetskaya enciklopediya, 1989. 814 p. (In Russian).

8. CHizhik P. I. General and Professional Culture of an EMERCOM Specialist: Main Priorities and Requirements. *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zashchity* = *Scientific and Educational Issues of Civil Protection*, 2016, no. 4 (31), pp. 107–112. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Рахматуллин, Р. М. Педагогические условия формирования прогностической компетенции будущих специалистов по пожарной безопасности в технологическом университете / Р. М. Рахматуллин, Ф. Т. Шагеева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 188–195.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Rakhmatullin, R. M. Pedagogical conditions for the formation of prognostic competence in future fire safety specialists at a technological university / R. M. Rakhmatullin, F. T. Shageeva. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 188–195. (In Russian).

УДК: 37.013.46

ПОНЯТИЕ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ» В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.А. Седой

THE CONCEPT OF «EDUCATIONAL SECURITY» IN MODERN RESEARCH

A.A. Sedoy

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «образовательная безопасность» в российских и зарубежных научных публикациях 2010–2025 годов. Выявлены три основных значения термина в отечественном дискурсе: безопасность образовательной среды, образование как фактор национальной безопасности и ценностно-мировоззренческая защита. Зарубежные исследования концентрируются на физической безопасности школы, безопасности как конкурентоспособности и образовании в чрезвычайных ситуациях. Российская наука тяготеет к государственно-центричной, ценностно-ориентированной трактовке понятия, в то время как западная демонстрирует фрагментарность подходов и деполитизированность. Делается вывод о необходимости дальнейшей интеграции разрозненных направлений в целостную теорию образовательной безопасности.

Abstract. This article presents an analysis of the concept of "educational security" in Russian and international academic publications from 2010 to 2025. Three main meanings of the term in Russian discourse are identified: the security of the educational environment, education as a factor in national security, and value-based and ideological protection. International research focuses on the physical security of schools, security as a means of competitiveness, and education in emergency situations. Russian scholarship gravitates toward a state-centered, value-based interpretation of the concept, while Western scholarship demonstrates fragmented and depoliticized approaches. The article concludes that further integration of these disparate approaches into a coherent theory of educational security is necessary.

Ключевые слова: образовательная безопасность, российское образование, обеспечение национальной безопасности, цивилизационный и аксиологический подходы, устойчивость государства, теория образовательной безопасности.

Key words: educational security, Russian education, national security, civilizational and axiological approaches, state stability, and the theory of educational security.

В конце XIX столетия объединитель Германии, первый канцлер Германской Империи Отто фон Бисмарк, немало повоевавший на своем веку, выразил известную мысль о том, что «войны выигрывают не генералы, а учителя и приходские священники». По мнению Бисмарка, победа на полях сражений куется поколениями нации в школах и храмах, а генералы лишь реализуют уже имеющийся потенциал страны. Каким бы спорным

не казалось данное утверждение, тем не менее, эта мысль подчёркивает приоритет «мягкой силы» и человеческого капитала над военной мощью в долгосрочной перспективе. В современной российской действительности проведение специальной военной операции наглядно показало значение интеллектуального потенциала нации, уровня развития научно-технической базы и духовно-нравственных ценностей общества, готовности к самопожертвованию и единству народа перед лицом врага. Приходится констатировать, что цивилизационное противостояние, гибридизация угроз и рост значимости человеческого капитала выводят проблематику безопасности за рамки исключительно военно-политической сферы [1; 4; 9].

В последние десятилетия в научный оборот активно входит понятие «образовательная безопасность», отражающее как состояние защищённости самой системы образования, так и её способность обеспечивать другие виды национальной безопасности [4; 7]. Однако, несмотря на растущую частоту употребления, термин остаётся дискуссионным, его объём и содержание варьируются в зависимости от методологических позиций авторов и национальных контекстов.

Цель настоящей работы – провести контент-анализ понятия «образовательная безопасность» в современных российских и зарубежных исследованиях для выявления его смысловых ядер, тематических кластеров и межстрановых различий.

Методология исследования базируется на принципах количественно-качественного контент-анализа научных публикаций. Выборку составили русскоязычные статьи, индексируемые в РИНЦ, и англоязычные – в Scopus и Web of Science, за период 2010–2025 гг. Поиск осуществлялся по ключевым словам: «образовательная безопасность», «безопасность образовательной среды», «education security», «educational safety», «education and national security», «securitization of education». Всего было проанализировано 128 источников (71 российский, 57 зарубежных). Единицами анализа выступали: дефиниции понятия, контекст его употребления, ассоциируемые угрозы и механизмы обеспечения. В качестве общепедагогических методологических подходов выступили цивилизационный и аксиологический подходы.

Частотный анализ показал, что термин «образовательная безопасность» в российской науке употребляется в трёх основных значениях, которые лишь отчасти пересекаются. Первый и наиболее представленный кластер (около 45 % проанализированных публикаций) отождествляет образовательную безопасность с безопасностью самой образовательной среды – физической, психологической, информационной. Здесь акцент ставится на защите обучающихся и педагогов от буллинга, насилия, деструктивного контента, чрезмерных учебных нагрузок, а также на соблюдении санитарно-эпидемиологических норм. Данный подход характерен для работ по педагогике, психологии и юридическим аспектам образования [5; 10; 12]. Типичное определение, предложенное В.И. Пановым и его последователями, трактует

образовательную безопасность как «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [12, с.122].

Второй кластер (около 35 % работ) рассматривает образование как инструмент (фактор) национальной безопасности. В этом русле образовательная безопасность понимается не как защита самой системы, а как её способность продуцировать кадровый, интеллектуальный и ценностный ресурс, необходимый для суверенитета и обороноспособности страны. Пионерами данного подхода выступили К.К. Колин и В.Е. Лепский, обосновавшие концепцию «интеллектуальной безопасности» как производной от качества фундаментального образования [8]. Позднее данная линия была продолжена в публикациях М.В. Богуславского, С.В. Ивановой и других, где чётко артикулируется связь между дефундаментализацией образования, введением Болонской системы и рисками для технологического суверенитета [4; 9].

Третий, наиболее «молодой» кластер (около 20 %) связан с аксиологическим измерением – «ценностной безопасностью» образования. Он оформился после принятия Указов Президента РФ № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» и Указа № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [1; 2]. В рамках данного подхода образовательная безопасность интерпретируется как механизм защиты «культурного ядра» нации от вестернизации, навязывания чуждых антропологических моделей и фальсификации истории. В.Э. Багдасарян и другие авторы обосновывают, что разрушение традиционных ценностей через образовательный контент представляет собой прямую угрозу государственности, сопоставимую с военной агрессией [3; 8; 9].

Осуществленный контент-анализ ключевых угроз, упоминаемых в российском дискурсе, выявил следующую иерархию: 1) дефундаментализация и компетентностный крен (68 % публикаций); 2) утрата воспитательной функции образования (62 %); 3) фальсификация истории и деформация исторического сознания (57 %); 4) неконтролируемая цифровизация и зависимость от зарубежных платформ (41 %); 5) «утечка умов» и кадровый голод в стратегических отраслях (38 %); 6) децентрализация образовательного пространства и угроза единству гражданской нации (22 %).

Проведенный анализ показывает четкую трансформацию содержания понятия: если в публикациях 2010–2015 гг. «образовательная безопасность» трактовалась, преимущественно, как физическая защищенность объектов (охрана, пожарная безопасность и пр.) [5; 7; 10; 11; 12], то в работах 2016–2025 гг. доминирует комплексный, междисциплинарный подход, связанный с переходом от узкого понимания (физическая охрана) к широкому – как к фундаментальному элементу национальной безопасности [3; 4; 6; 8; 9].

В 85 % проанализированных работ используется многоуровневый подход (общефилософский, политико-правовой, цивилизационный). Образовательная система рассматривается как атрибутивная сфера общества, дестабилизация которой носит отложенный, но разрушительный характер для государства [3; 4; 9].

Таким образом, в российской науке доминирует макросоциальное, государственно-центрированное понимание образовательной безопасности, интегрирующее её в архитектуру национальной безопасности.

Анализ англоязычной литературы демонстрирует существенно иную семантическую структуру. Прямой аналог «образовательной безопасности» – термин «educational security» – используется крайне редко и фрагментарно. Вместо него активно употребляются смежные, но концептуально разведённые понятия, которые можно сгруппировать в три категории.

Первая категория – «school safety» / «safe learning environment». Этот кластер абсолютно доминирует в публикациях США и Западной Европы (около 60 % проанализированных зарубежных источников). Семантическое поле ограничено физической и психологической безопасностью внутри образовательного учреждения. Ключевые темы: предотвращение стрельбы в школах (school shooting), борьба с буллингом и кибербуллингом, инклюзивность, обеспечение психического здоровья учащихся (mental health), программы антивиктимизации. Образовательная безопасность здесь принципиально деполитизирована и рассматривается как часть публичного здравоохранения. [11; 13]. Характерно, что связь этих процессов с национальной безопасностью государства практически не артикулируется. Понятие «securitization of education» в современной западной педагогической мысли (G. Biesta, S. Ball) порой даже несёт негативную коннотацию, обозначая избыточное вмешательство государства в свободную образовательную среду [13].

Вторая категория – «education and national security». Этот дискурс, наиболее близкий российскому второму кластеру, развит значительно слабее и сосредоточен в публикациях, посвящённых конкурентоспособности государства в области STEM-образования (Science, Technology, Engineering, Mathematics) как основе военно-технического превосходства. Например, в аналитических докладах RAND Corporation и публикациях J. Нye об «умной силе» проводится прямая корреляция между качеством инженерного образования и оборонным потенциалом [14]. Вместе с тем, в отличие от российских работ, здесь почти отсутствует аксиологический компонент: «безопасность» понимается сугубо утилитарно – как наличие достаточного числа высококвалифицированных кадров для нужд оборонной и высокотехнологичной промышленности.

Третья категория – «education in emergencies» (образование в чрезвычайных ситуациях). Этот концепт активно продвигается структурами ООН, ЮНЕСКО, Всемирным банком. Он описывает обеспечение доступа к образованию в зонах вооружённых конфликтов, гуманитарных катастроф

и пандемий как фактор стабилизации и постконфликтного восстановления. Безопасность здесь трактуется в логике «человеческой безопасности» (human security), где образование является одновременно и защищаемой ценностью, и инструментом предотвращения радикализации [15]. Данный подход практически не коррелирует с проблематикой государственного суверенитета и ценностных ориентаций.

Таким образом, зарубежный дискурс распадается на изолированные направления: микроуровень (безопасная школа), макроуровень (кадры для обороны), глобальный уровень (гуманитарная помощь). Целостное понятие, объединяющее защиту системы, кадровый потенциал и ценностный суверенитет, практически, отсутствует.

Осуществленный контент-анализ позволил выявить ряд принципиальных расхождений между российским и зарубежным подходами.

1. Субъектность и масштаб. Российские авторы рассматривают образовательную безопасность как элемент макрополитики, производный от национальных интересов и цивилизационной идентичности. За рубежом преобладает либо предельно локальный (отдельная школа как безопасное пространство), либо узко-функциональный (заккрытие кадровой потребности) взгляд. Государственно-центричное направление, характерное для российских исследований, в западных текстах встречается эпизодически, а понятие «суверенитет» применительно к образованию практически не используется, будучи заменённым «конкурентоспособностью» или «устойчивостью».

2. Ценностное измерение. Российская наука активно включает в содержание понятия «образовательная безопасность» защиту традиционных духовно-нравственных ценностей. В зарубежном дискурсе, напротив, наметился тренд на «деколонизацию» образования и критику традиционных нарративов как якобы репрессивных, что входит в противоречие с российской цивилизационной парадигмой. Аксиологический вектор за рубежом чаще связан с обеспечением «инклюзивности» и «безопасной среды для самовыражения», тогда как в России – с противодействием навязыванию этих моделей.

3. Интегральность или фрагментарность. Российские учёные всё явственнее стремятся к построению целостной теории образовательной безопасности как междисциплинарного направления, синтезирующего педагогику, политологию, и теорию национальной безопасности. В зарубежных публикациях междисциплинарный синтез прослеживается слабо: школьная безопасность, кадровая политика и образование в чрезвычайных ситуациях существуют как непересекающиеся исследовательские поля со своей методологией и терминологическим аппаратом.

Осуществленный в статье контент-анализ показал, что понятие «образовательная безопасность» находится в стадии активного становления. В российском научном пространстве оно эволюционирует от узкого понимания, как физической защищённости образовательной среды, к более

широкой, государственно-ориентированной трактовке, охватывающей ценностный, кадровый и информационный суверенитет. В зарубежном дискурсе доминирует фрагментированное видение: тематика безопасности в образовании распадается на ряд слабо связанных между собой направлений. Прямая увязка с национальной безопасностью и традиционными ценностями остаётся скорее исключением, чем правилом.

Выявленная дифференциация отражает глубинные расхождения в понимании роли государства в образовании и в подходах к защите культурной идентичности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на формирование согласованного категориального аппарата, который позволит сформировать общую теорию образовательной безопасности и интегрировать российские наработки в глобальную академическую дискуссию, сохранив при этом российскую национальную специфику.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=mr397c4olo341225353> (дата обращения : 21.06.2026) – Текст: электронный.
2. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ Президента Российской Федерации от 9.11.2022 № 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mr2hxb5xte550548434> (дата обращения : 21.06.2026) – Текст: электронный.
3. Багдасарян, В. Э. Образование как фактор национальной безопасности России / В. Э. Багдасарян, Архимандрит Сильвестр (Лукашенко). – М. : Отчий дом, 2020. – 224 с. – Текст: непосредственный.
4. Богуславский, М. В. Современная образовательная политика в контексте национальной безопасности России / М. В. Богуславский. – Текст непосредственный // Педагогика. – 2022. – № 5. – С. 3–14.
5. Демченко, С. В. Взаимосвязь и взаимозависимость образовательной политики и национальной безопасности России / С. В. Демченко. – Текст непосредственный // Среднерусский вестник общественных наук. – 2010. – № 4. – С. 85–91.
6. Кисляков, П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность / П. А. Кисляков. – М. : Юрайт, 2019. – 156 с. – Текст: непосредственный.
7. Куров, С. В. Образовательная безопасность и её правовая основа / С. В. Куров. – Текст непосредственный // Право и образование. – 2014. – № 12. – С. 21–29.
8. Колин, К. К. Интеллектуальная безопасность – новая глобальная проблема XXI века / К. К. Колин. – Текст непосредственный // Стратегические приоритеты. – 2015. – № 3. – С. 98–111.
9. Лукаш, С. Н. Цивилизационная парадигма модернизации отечественного образования / С. Н. Лукаш. – Текст непосредственный // Педагогика. – № 4. – 2022. – С. 26–37.
10. Минаев, Г. А. Образование и безопасность / Г. А. Минаев. – М. : Университетская книга; Лотос, 2009. – 312 с. – Текст непосредственный.

11. Михайлов, А. А. Использование зарубежного опыта в процессе профессиональной подготовки учителей безопасности жизнедеятельности / А. А. Михайлов. – Текст непосредственный // Экономика образования. – 2011. – № 4. – С. 223–227.
12. Панов, В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с. – Текст непосредственный.
13. Biesta G. The beautiful risk of education. – London : Routledge, 2014. – 178 p.
14. Nye J. S. The future of power. – New York : PublicAffairs, 2011. – 320 p.
15. UNESCO. Education in emergencies and protracted crises. Policy Paper. – Paris, 2018. – 56 p.

REFERENCES

1. *O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 02.07.2021 g. № 400.* [On the National Security Strategy of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of July 2, 2021 No. 400. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=mr397c4olo341225353>]. (In Russian).
2. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 9.11.2022 № 809.* [On approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values: Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/?ysclid=mr2hxb5xte550548434>]. (In Russian).
3. Bagdasaryan V. E., Arkhimandrit Sil'vestr (Lukashenko). *Obrazovaniye kak faktor natsional'noy bezopasnosti Rossii* [Education as a factor in Russia's national security]. M. : Otchiy dom, 2020. 224 p. (In Russian).
4. Boguslavsky M. V. Modern educational policy in the context of Russia's national security. *Pedagogika = Pedagogy*, 2022, no. 5. pp. 3–14. (In Russian).
5. Demchenko S. V. The relationship and interdependence of educational policy and national security of Russia. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk = Central Russian Bulletin of Social Sciences*, 2010, no. 4, pp. 85–91. (In Russian).
6. Kislyakov P. A. *Bezopasnost' obrazovatel'noy sredy. Sotsial'naya bezopasnost'* [Safety of the educational environment. Social security]. M. : Yurait, 2019. 156 p. (In Russian).
7. Kurov S. V. Educational security and its legal basis. *Pravo i obrazovaniye = Law and education*, 2014, no. 12, pp. 21–29. (In Russian).
8. Colin K. K. Intellectual security – a new global problem of the 21st century. *Strategicheskiye priority = Strategic priorities*, 2015, no. 3, pp. 98–111. (In Russian).
9. Lukash S. N. Civilization paradigm of modernization of domestic education. *Pedagogika = Pedagogy*, 2022, no. 4, pp. 26–37. (In Russian).
10. Minaev G. A. *Obrazovaniye i bezopasnost'* [Education and security]. M. : University book; Lotus, 2009. 312 p. (In Russian).
11. Mikhailov A. A. Use of foreign experience in the process of professional training of life safety teachers. *Ekonomika obrazovaniya = Economics of education*, 2011, no. 4, pp. 223–227. (In Russian).

12. Panov V. I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg : Piter, 2007. 352 p. (In Russian).
13. Biesta G. *The beautiful risk of education*. London : Routledge, 2014. 178 p.
14. Nye J. S. *The future of power*. New York : PublicAffairs, 2011. 320 p.
15. *Education in emergencies and protracted crises*. Policy Paper. Paris, 2018. 56 p.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Седой, А. А. Понятие «образовательная безопасность» в современных исследованиях / А. А. Седой – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 196–203.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Sedoy A. A. The concept of «educational security» in modern research / A. A. Sedoy // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 196–203. (In Russian).

УДК: 378.147:004

**ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ЭМПИРИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ СТУДЕНЧЕСКИХ ОЦЕНОК И ПРЕДПОЧТЕНИЙ**

Е.А. Тупичкина, К.А. Колесникова

**VISUAL TOOLS IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: AN EMPIRICAL ANALYSIS
OF STUDENT ASSESSMENTS AND PREFERENCES**

E.A. Tupichkina, K.A. Kolesnikova

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведённого среди студентов педагогического вуза (N=178) с целью выявления реальной частоты использования различных видов визуализации учебного материала, а также субъективных предпочтений обучающихся. Установлено, что наиболее востребованными форматами являются презентации, структурные схемы и таблицы, тогда как ментальные карты и инфографика применяются значительно реже. Выявлен разрыв между высокой интенсивностью наглядного сопровождения лекций и недостаточным уровнем владения студентами навыками самостоятельного создания визуальных материалов. Показано, что визуализация воспринимается преимущественно как средство структурирования и запоминания, а не как инструмент анализа причинно-следственных связей. Обоснована необходимость целенаправленного формирования у будущих педагогов компетенций в области визуального проектирования учебного контента. Предложена поэтапная модель внедрения визуализации в образовательный процесс с учётом курса обучения.

Abstract. The paper presents the results of an empirical study conducted among students of a pedagogical university (N=178) in order to identify the actual frequency of using various types of educational visualization, as well as the subjective preferences of learners. It has been found that the most demanded formats are presentations, structural diagrams and tables, while mind maps and infographics are used much less frequently. A gap has been revealed between the high intensity of visual support for lectures and the insufficient level of students' skills in creating visual materials independently. It is shown that visualization is perceived primarily as a means of structuring and memorization, rather than as a tool for analyzing cause-and-effect relationships. The necessity of purposeful formation of future teachers' competencies in the field of visual design of educational content is substantiated. A stage-by-stage model for introducing visualization into the educational process, taking into account the year of study, is proposed.

Ключевые слова: визуализация знаний, высшее педагогическое образование, мультимодальное обучение, когнитивные стратегии, инфографика, ментальные карты, методика преподавания.

Keywords: knowledge visualization, higher pedagogical education, multimodal learning, cognitive strategies, infographics, mind maps, teaching methodology.

Введение. Современная система высшего образования функционирует в условиях стремительного роста объёма информации, которую необходимо

освоить студенту за период обучения. По оценкам ЮНЕСКО, каждые 5–7 лет массив научных и учебных данных удваивается, что создаёт серьёзные когнитивные перегрузки для обучающихся. В этой связи традиционные вербально-текстовые методы всё чаще оказываются недостаточно эффективными, особенно для студентов, обладающих выраженным визуальным типом восприятия. Это обуславливает переход к мультимодальной образовательной среде, в которой наряду с письменным словом активно используются графические образы, видеоматериалы и интерактивные элементы [1; 2].

Особую актуальность проблема визуализации приобретает в педагогических вузах, где будущие учителя не только сами осваивают учебный материал, но и должны овладеть технологиями создания наглядных пособий для дальнейшей профессиональной деятельности. Однако, как показывает анализ научной литературы, эмпирических исследований, системно описывающих реальную практику визуализации именно в педагогических университетах, недостаточно. Большинство публикаций носят общеметодический характер либо сосредоточены на школьном образовании [3; 4]. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел.

Цель исследования - на основе данных опроса студентов охарактеризовать сложившиеся практики применения визуальных средств обучения, установить предпочитаемые форматы и оценить их субъективную полезность для усвоения теоретического материала.

1. Теоретические основания и актуальность проблемы.

1.1. Цифровизация и когнитивные вызовы.

Интенсификация учебного процесса, вызванная внедрением цифровых технологий, привела к тому, что от обучающихся требуется обрабатывать несоизмеримо большие объёмы данных по сравнению с предыдущими поколениями. В этих условиях ключевым фактором успешности становится не столько объём запомненной информации, сколько способность быстро ориентироваться в потоке сведений, выделять главное и устанавливать логические связи. Именно здесь визуализация выполняет роль когнитивного фильтра, преобразующего хаотичные данные в упорядоченные зрительные конструкции [5].

Психологи отмечают, что визуальная память обладает более высокой пропускной способностью, чем вербальная, а изображение воспринимается мозгом целостно, без поэлементного декодирования. Это даёт основание рассматривать наглядные средства не как второстепенное дополнение, а как самостоятельный дидактический инструмент, способный снижать когнитивную нагрузку и повышать мотивацию учащихся [6; 7]. В современной дидактике всё большее распространение получают принципы мультимедийного обучения, согласно которым одновременное предъявление текста и изображения усиливает взаимопонимание, но при условии синхронизации каналов и избегания избыточности [8].

1.2. Состояние научной проработки темы.

Классические исследования по проблеме наглядности принадлежат Р. Арнхейму, который обосновал активную роль зрительного восприятия

в процессах мышления [1], и Дж. Гибсону, разработавшему теорию аффордансов применительно к визуальным объектам [2]. В отечественной психологии фундаментальные положения о единстве восприятия и деятельности были сформулированы А.Н. Леонтьевым [3]; его последователи связывали наглядность с формированием внутренних умственных действий.

Среди современных авторов можно выделить работы И.В. Муштавинской, которые посвящены технологии визуализации в подготовке учителей [4], и М.А. Чошанова, предложившего модульно-проблемный подход, где схемы и графики используются как средство свёртывания информации [5]. За рубежом активно разрабатываются принципы мультимедийного обучения (Р. Мейер [6], Д. Свобода [7]). В работах Е.Д. Вознесенской [8] и И.В. Роберт [9] рассматриваются практические аспекты использования опорных сигналов и информационных технологий в образовании. О.А. Козырева [10] обосновывает визуализацию как самостоятельный дидактический принцип в высшей школе.

Несмотря на обилие теоретических трудов, прикладных исследований, измеряющих реальную частоту использования разных видов визуализации в педагогических вузах и сопоставляющих её с мнениями студентов, явно недостаточно. Не разработана периодизация освоения навыков визуализации по курсам, не определены дисциплины, наиболее восприимчивые к внедрению инфографики или ментальных карт. Данное исследование представляет собой один из шагов в этом направлении.

2. Организация и методы эмпирического исследования Исследование проводилось на базе педагогического университета в 2026 году. В анкетировании приняли участие 178 студентов очной формы обучения 1–5 курсов, представляющих направления подготовки «Педагогическое образование» с профилями «Дошкольное и начальное образование», «Начальное образование и Русский язык», «Педагогика и психология». Распределение по курсам: 2 курс – 58 чел. (32,6 %), 3 курс – 53 чел. (29,8 %), 1 курс – 31 чел. (17,4 %), 4 курс – 20 чел. (11,2 %), 5 курс – 16 чел. (9 %).

Авторский опросник включал 23 вопроса, охватывающих частоту использования преподавателями различных визуальных форматов, самостоятельную активность студентов, предпочтения при изучении нового материала, оценку эффективности разных видов для запоминания и понимания связей, а также самооценку навыков и пожелания по улучшению учебных материалов. Большинство вопросов предполагали выбор одного или нескольких вариантов, часть вопросов были открытыми. Обработка выполнена с вычислением процентных долей от числа ответивших на каждый вопрос (общее число респондентов варьировалось от 169 до 178).

3. Анализ результатов и интерпретация.

3.1. Частотный профиль применения визуальных средств.

Согласно опросу, лекционные занятия в подавляющем большинстве сопровождаются визуальной поддержкой: суммарно 88,2 % студентов зафиксировали, что педагоги прибегают к таким средствам «очень часто»

или «часто» (49,4 % и 38,8 % соответственно). Лишь 1,2 % опрошенных сообщили о редком или полном отсутствии наглядности. При этом на практических занятиях студенты сами активно используют визуализацию: 80,7 % респондентов делают это с той же регулярностью. Данные цифры свидетельствуют о том, что визуальные инструменты стали неотъемлемым элементом вузовской дидактики.

Однако детализация по конкретным типам средств обнажает существенные диспропорции. Презентации уверенно занимают первую строчку: 47,3 % – «очень часто» и 37,9 % – «часто», что в сумме даёт 85,2 %. Следом идут текстовые схемы и опорные конспекты (78,2 % суммарно) и таблицы (72,8 %). Эти три формата можно считать классической триадой, перенесённой из традиционной методики в цифровую среду [9].

В то же время инновационные виды – ментальные карты, инфографика, блок-схемы – остаются на периферии. Регулярное использование ментальных карт на лекциях отмечают лишь 35,3 % опрошенных, а 32,4 % сталкиваются с ними лишь эпизодически, и 17,6 % – редко или никогда. Инфографика демонстрирует схожую картину: только 48,8 % респондентов видят её часто, тогда как 15,3 % – редко, а 8,8 % – практически не видят. Графики и диаграммы применяются на системной основе в 58 % случаев, что тоже невысоко по сравнению с презентациями. Подобная ситуация объясняется, по-видимому, большими временными затратами на подготовку сложных визуализаций и недостаточной методической поддержкой преподавателей [4; 10].

3.2. Предпочтения обучающихся и их связь с когнитивными установками.

При ответе на вопрос о личных предпочтениях (разрешалось выбрать не более трёх вариантов) первое место с большим отрывом заняли презентации с текстом и иллюстрациями (38,3 % от общего числа голосов). Вторыми по популярности оказались схемы и опорные конспекты (26,2 %). Заметно ниже – видеолекции (15,8 %), таблицы (9,1 %), а также ментальные карты и инфографика (6,2 % и 4,4 % соответственно). Такое распределение можно интерпретировать как следствие сложившегося в вузе стереотипа: студенты привыкают к тем форматам, которые преобладают в учебном процессе, и реже проявляют интерес к непривычным [7].

По-иному выглядит ситуация, когда респондентов просили оценить эффективность разных видов для конкретных учебных целей. Так, для запоминания теоретического материала участники опроса почти поровну разделились между текстовыми схемами (35,3 %) и видео (33,5 %); таблицы набрали 14,1 %, а ментальные карты – лишь 12,9 %. При этом для понимания причинно-следственных взаимосвязей подавляющее большинство (54,1 %) выбрали блок-схемы и алгоритмы – формат, который, как мы видели, не входит в число часто используемых преподавателями. Это указывает на несоответствие между актуальными когнитивными потребностями студентов и реальным арсеналом средств, предлагаемым в аудитории [6; 8].

3.3. Функциональный спектр визуализации в восприятии студентов.

В многовариантном вопросе о помощи визуализации наиболее часто отмечалась её роль в «понимании структуры и логики темы» (23,8 % голосов). Далее следуют «запоминание фактов, дат, названий» (19,9 %) и «выявление связей между понятиями» (18,5 %). Заметно реже выбирался пункт «помощь в сосредоточении и удержании внимания» (5,5 %) и «понимание абстрактных и сложных идей» (5,3 %). Эта иерархия свидетельствует о том, что для большинства студентов визуализация служит прежде всего инструментом упорядочивания материала и механического запоминания, а не средством глубокого осмысления. Подобная функциональная узость может быть связана с тем, что в практике вуза редко ставятся задачи по визуализации проблемных полей или моделированию нестандартных ситуаций [5; 10].

3.4. Навыки создания визуализации и мотивация к их развитию

Результаты самооценки выглядят следующим образом: 61,8 % опрошенных причислили себя к «среднему» уровню – знают несколько видов и применяют их время от времени. Высокий уровень (способны создавать разнообразие форматы) зафиксирован у 21,8 %, а низкий (только презентации) – у 11,8 %; 4,7 % затруднились с ответом. Эти данные показывают, что основная масса студентов не готова к самостоятельному проектированию сложной визуализации, что ограничивает их профессиональную мобильность [4].

Вместе с тем запрос на обучение таким инструментам весьма высок: 50,6 % ответили «скорее да, чем нет» и 23,5 % – «да, очень хочу» на вопрос о желании освоить инфографику, ментальные карты и подобное. Лишь 14,1 % затруднились, а 11,8 % не видят необходимости. Таким образом, более 74 % студентов выразили явную потребность в дополнительной подготовке, что должно стать сигналом для разработчиков образовательных программ [3].

3.5. Пожелания к учебно-методическим материалам и способам фиксации.

Открытый вопрос о желаемых элементах в учебниках и пособиях дал следующие результаты (в порядке убывания): схемы и опорные конспекты (31,8 %), таблицы (19,1 %), QR-коды для перехода к дополнительным ресурсам (15,6 %), а также ментальные карты (10,8 %) и инфографика (8,1 %). Высокий рейтинг QR-кодов говорит о том, что студенты готовы работать с цифровыми расширениями печатного текста, предпочитая гибридную модель [9].

При выборе наиболее эффективного способа фиксации учебного материала (даже если они сами не всегда его применяют) первое место поделили традиционный письменный конспект и комбинация разных способов – по 24,7 % каждый. Далее идут таблицы (17,1 %), схемы (15,3 %), рисунки (9,4 %) и ментальные карты (5,3 %). Это подтверждает, что студенты не отказываются от ручного письма, но ценят вариативность и готовы сочетать методы [7].

4. Обсуждение ключевых противоречий и пути их преодоления.

Сопоставление всех полученных данных позволяет выделить два основных противоречия.

Первое: высокая интенсивность визуализации в учебном процессе (особенно презентаций и таблиц) соседствует с крайне низкой частотой использования форматов, требующих развитого аналитического мышления (блок-схемы, ментальные карты). Студенты при этом сами признают, что именно блок-схемы наиболее эффективны для понимания причинно-следственных связей. Это указывает на методический консерватизм преподавателей, который может быть преодолен через системное повышение квалификации и обмен лучшими практиками [4; 10].

Второе противоречие: студенты хотели бы активно применять визуализацию в самостоятельной работе, но более половины оценивают свои навыки лишь как средние, а каждый десятый признаётся в неумении создавать что-либо кроме презентаций. При этом запрос на обучение сложным видам превышает 70%. Следовательно, университет должен предусмотреть целенаправленную подготовку в рамках как дисциплин по выбору, так и включения визуальных модулей в обязательные курсы (например, «Информационные технологии», «Методика преподавания») [5; 8].

5. Практические рекомендации и модель поэтапного внедрения.

На основе анализа предлагается следующая стратегия совершенствования визуальной компоненты образовательного процесса педагогического вуза:

1. На младших курсах (1–2) сделать акцент на обучении студентов чтению готовых схем, таблиц, графиков и их интерпретации. Это создаст базу для понимания структуры знаний в каждой дисциплине.

2. На среднем курсе (3) ввести практические занятия по созданию ментальных карт, блок-схем и простой инфографики с использованием онлайн-сервисов (Canva, Coggle, Mindmeister). Задания должны быть связаны с содержанием профильных дисциплин (педагогика, психология).

3. На старших курсах (4–5) перейти к проектной деятельности: студенты разрабатывают визуальные учебные модули для школы, включая скетчноутинг, интерактивные плакаты и видеоинфографику. Это одновременно развивает профессиональные компетенции и готовит выпускников к реальной работе.

Кроме того, рекомендуется пересмотреть УМК по педагогическим дисциплинам, включив в них QR-коды и гиперссылки на видеолекции и дополнительные схемы, а также организовать на факультете конкурсы и мастер-классы по визуализации [6; 9].

Закключение. Проведённое исследование позволило получить надёжные эмпирические данные о состоянии визуализации в педагогическом вузе. Обобщая, можно констатировать, что визуальные средства прочно вошли в образовательную практику, но их арсенал ограничен преимущественно привычными форматами, а дидактический потенциал современных инструментов используется не полностью. Студенты положительно оценивают визуализацию, однако воспринимают её в основном как вспомогательное средство для запоминания и структурирования, а не для анализа и моделирования.

Выявленный высокий запрос на обучение визуальным технологиям открывает широкие возможности для модернизации содержания подготовки будущих педагогов. Разработанная поэтапная модель может служить основой для внесения изменений в рабочие программы и методические рекомендации. Дальнейшие исследования целесообразно направить на экспериментальную проверку эффективности разных визуальных форматов в конкретных дисциплинах и на разработку критериев оценки качества студенческой визуализации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с. – Текст : непосредственный.
2. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с. – Текст : непосредственный.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
4. Муштавинская И.В. Технология визуализации учебной информации как средство повышения качества образования / И. В. Муштавинская. – Текст : непосредственный // Вестник Герценовского университета. – 2014. – № 2. – С. 45–50.
5. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 157 с. – Текст : непосредственный.
6. Mayer R. E. Applying the Science of Learning. – Boston: Pearson, 2011. – 243 p.
7. Свобода, Д. Психология визуального мышления / Д. Свобода ; пер. с англ. – М. : Академия, 2018. – 312 с. – Текст : непосредственный.
8. Вознесенская, Е. Д. Использование опорных сигналов в обучении младших школьников / Е. Д. Вознесенская. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2003. – № 6. – С. 12–16.
9. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с. – Текст : непосредственный.
10. Козырева, О. А. Визуализация как дидактический принцип в высшей школе / О. А. Козырева. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 5. – С. 88–94.

REFERENCES

1. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Art and Visual Perception]. Moscow, Progress Publ., 1974. 392 p. (In Russian).
2. Gibson J. *Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu* [The Ecological Approach to Visual Perception]. Moscow, Progress Publ., 1988. 464 p. (In Russian).
3. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 304 p. (In Russian).
4. Mushtavinskaya I.V. Technology of visualization of educational information as a means of improving the quality of education. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Herzen University Bulletin*, 2014, no. 2, pp. 45–50. (In Russian).
5. Choshanov M.A. *Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya* [Flexible technology of problem-modular training]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1996. 157 p. (In Russian).

6. Mayer R.E. Applying the Science of Learning. Boston, Pearson, 2011. 243 p.
7. Svoboda D. *Psikhologiya vizual'nogo myshleniya* [Psychology of Visual Thinking]. Moscow, Akademiya Publ., 2018. 312 p. (In Russian).
8. Voznesenskaya E.D. The use of reference signals in teaching primary school-children. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle = Primary School plus Before and After*, 2003, no. 6, pp. 12–16. (In Russian).
9. Robert I.V. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Modern information technologies in education]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1994. 205 p. (In Russian).
10. Kozyreva O.A. Visualization as a didactic principle in higher education. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 5, pp. 88–94. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Тупичкина, Е. А. Визуальные средства в образовательном процессе педагогического университета: эмпирический анализ студенческих оценок и предпочтений / Е. А. Тупичкина, К. А. Колесникова – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 204–211.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Tupichkina, E. A. Visual Tools in the Educational Process at a Pedagogical University: An Empirical Analysis of Students' Assessments and Preferences / E. A. Tupichkina, K. A. Kolesnikova // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 204–211. (In Russian).

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

HISTORICAL SCIENCES

УДК 94(47+57)

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ТАГАНРОГСКОЙ ГРУППЫ ОБЩЕСТВА БЫВШИХ ПОЛИТКАТОРЖАН И ССЫЛЬНОПОСЕЛЕНЦЕВ

А.А. Аганов, О.А. Елдинов

ECONOMIC ACTIVITIES OF THE TAGANROG GROUP OF THE SOCIETY OF FORMER POLITICAL PRISONERS AND EXILE SETTLERS

A.A. Aganov, O.A. Eldinov

Аннотация. Статья посвящена анализу экономической деятельности таганрогской группы Всесоюзного Общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев в 1924–1935 гг. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью привлечения внимания ученых к деятельности групп данной общественной организации на территории различных городов СССР. Источниками при написании исследования послужили неопубликованные архивные материалы, хранящиеся в Государственном архиве Ростовской области и Центре документации новейшей истории Ростовской области. Выявлены основные направления экономической деятельности Общества. На начальном этапе существования группа столкнулась с колоссальными финансовыми трудностями. Авторы приходят к выводу о том, что группа при поддержке городских органов власти Таганрога довольно успешно вела коммерческую деятельность и выделяла финансовые средства на проводившиеся мероприятия, но при этом руководство группы не забывало о бытовых нуждах собственных членов.

Abstract. This article analyzes the economic activities of the Taganrog group of the All-Union Society of Former Political Prisoners and Exiled Settlers from 1924 to 1935. The relevance of this study stems from the need to draw scholarly attention to the activities of groups of this public organization in various cities of the USSR. Unpublished archival materials stored in the State Archives of the Rostov Region and the Center for Documentation of Contemporary History of the Rostov Region served as sources for the study. The main areas of the Society's economic activity are identified. At the initial stage of its existence, the group faced colossal financial difficulties. The authors conclude that, with the support of the Taganrog city authorities, the group was quite successful in its commercial activities and allocated funds for events, but did not neglect the everyday needs of its members.

Ключевые слова: артель, ветераны революционного движения, Общество бывших политических каторжан и ссыльнопоселенцев, Таганрог, таганрогская группа, финансовые средства, экономическая деятельность.

Keywords: artel, veterans of the revolutionary movement, Society of former political convicts and exiled settlers, Taganrog, Taganrog group, financial resources, economic activity.

Исследование деятельности Всесоюзного общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев (далее – ОПК), а также действовавших на территории различных регионов СССР его отделений и групп обладает большой актуальностью и позволяет увидеть взаимодействие между партийно-государственными структурами и политически активной частью общества. При этом практически не исследована экономическая деятельность организации, её региональных отделений и групп на местах. В данном исследовании интерес представляет изучение экономической деятельности Таганрогской группы ОПК, являвшейся наиболее влиятельной и активной на Юго-Востоке РСФСР во второй половине 1920-х гг. – первой половине 1930-х гг.

ОПК было создано 12 марта 1921 г. [1, с. 11] бывшими каторжанами и ссыльнопоселенцами в день 4-й годовщины амнистии заключенных по политическим преступлениям, которую объявило Временное правительство после Февральской революции. Целью ОПК было сохранение исторической памяти о каторге и ссылке, через которые прошли многие участники революционного движения в конце XIX – начале XX вв., и передача знаний молодому поколению. Нахождение на каторге или в ссылке, «моральный уклад, считавшийся обязательным» [2, л. 203] были главными условиями для членства в ОПК. Революционерам также необходимо было иметь не менее трёх рекомендаций от других политкаторжан. При этом организация занималась и экономической деятельностью. Так, ОПК помогало своим членам решать бытовые проблемы, оказывало им финансовую поддержку, создавало артели для трудоустройства, спонсировало подшефные организации и учреждения. Для осуществления экономической деятельности организация должна была привлекать финансовые средства в необходимом объеме.

После преобразования организации в 1924 году во Всесоюзную, на территории различных городов СССР стали создаваться группы политкаторжан. Таганрогская группа ОПК была создана [3, л. 1] 24 июня 1924 г. бывшими политкаторжанами и ссыльнопоселенцами. Изначально группа не напрямую подчинялась Центральному совету ОПК, находившемуся в Москве, но после создания Северо-Кавказского отделения в конце 1924 г. она вошла в состав последнего. На начальном этапе существования в составе группы было всего 8 политкаторжан [3, л. 1], но к маю 1935 г. таганрогская группа состояла уже из 15 членов. Старостой отделения на начальном этапе существования был [3, л. 2] бывший член «Народной воли» и партии социалистов-революционеров Валериан Алексеевич Бронеvский, а после его смерти в начале 1928 года место старосты занял член ВКП(б) Отто Петрович Лапин.

Необходимо отметить, что деятельности ОПК и его региональных отделений не уделено должного внимания в историографии. Исследователями

в основном изучена деятельность организации по сохранению исторической памяти о каторге и ссылке, но экономический аспект практически не привлекал внимания ученых. В работах историков Г.Д. Алексеевой [4], Л.И. Алаторцевой и М.И. Удальцевой [5], Н.Ф. Васильевой [6] проанализирована агитационно-пропагандистская активность организации. Экономический аспект деятельности ОПК и его отделений при этом не был затронут. В современной российской историографии имеется несколько работ, в которых частично затрагивается поднимаемая проблема. Так, деятельность артели «Политкаторжанин» в Хосте была освещена Я.В. Леонтьевым [7]. Ю.А. Курбатов [8] впервые обратил внимание на участие Общества в трудоустройстве своих членов. А.В. Аверьянов и Н.В. Шишканов в своей работе проанализировали [9] политико-просветительскую деятельность Таганрогской группы ОПК во второй половине 1920-х гг. А.А. Аганов исследовал деятельность Северо-Кавказского краевого отделения ОПК и пришел к выводу о том, что «наибольшая активность регионального отделения пришлась на период НЭПа» [10, с. 378]. Иностранные авторы в своих исследованиях деятельности ОПК описывали её агитационно-пропагандистскую сторону, а также искали возможные причины закрытия организации. Так, немецкий историк М. Юнге [1] впервые изучил деятельность ОПК с момента её основания и до ликвидации. Р. Конквест утверждал [11, с. 403], что причина ликвидации организации заключалась в сборе членами подписей против казни оппозиционеров. При этом зарубежные авторы не рассматривали экономическую деятельность таганрогской группы ОПК.

Источниками послужили опубликованные официальные документы органов государственной власти, а также неопубликованные архивные материалы, хранящиеся в Государственном архиве Ростовской области (ГАРО) и Центре документации новейшей истории Ростовской области (ЦДНИРО). Применение историко-системного и проблемно-хронологического методов исследования позволило авторам проанализировать экономическую деятельность таганрогской группы ОПК на протяжении всего периода её существования.

Для осуществления своей деятельности таганрогская группа ОПК нуждалась в колоссальных финансовых средствах, которых не было у её членов. Из-за этого она была вынуждена обращаться за поддержкой к окружным и городским органам советской власти. Группа на начальном этапе своего существования смогла получить 300 руб. в качестве пособия от Таганрогского окружного исполнительного комитета. Президиум Центрального совета ОПК выделил группе 100 ру., а Северо-Кавказское краевое отделение дало 850 рублей «безвозвратного пособия» [3, л. 12]. Полученные средства были потрачены на покупку необходимой мебели, книг для библиотеки, книжного шкафа, канцелярских принадлежностей и на другие нужды, необходимые для осуществления деятельности любой организации. В 1925 г. Таганрогский окружной исполнительный комитет выделил группе

помещение для проведения собраний. Но уже позже участники не смогли получить от него финансирования из-за отсутствия у комитета свободных денежных средств. С расширением масштабов работы были созданы комиссии, которые занимались реализацией основных направлений деятельности. Так, 12 июля 1925 г. появилась для обследования нужды членов ОПК и касса взаимопомощи. Целью кассы стало оказание финансовой помощи членам группы на условиях возврата выданных денежных средств. Тогда же для увеличения доходов было принято решение о том, что её члены должны обязательно вносить каждый месяц 50 копеек [3, л. 18]. Другим источником, позволившим немного увеличить доходы, стало открытие счета во Всекрбанке 6 августа 1925 г., что позволило получать проценты от размещения на нем денежных средств [12, л. 19]. При этом, несмотря на все действия руководства, группе все равно не хватало финансовых средств. Так, затраты на организацию похорон В.А. Броневого, скончавшегося 12 января 1928 г., взял [13, л. 3] на себя Таганрогский городской совет, а группа решила зарабатывать на траурном мероприятии, продавая фотографические карточки похоронной процессии, что лишний раз свидетельствует о масштабе финансовых проблем.

К 1929 г. ОПК смогло увеличить доходы и уменьшить расходы. Отчет [14, л. 26] о деятельности за первый квартал 1929 г. показывает, что её доходы составили 786 руб. 90 коп., подавляющую часть которых составила дотация от Таганрогского городского совета в размере 645 руб. Иными источниками пополнения были: членские взносы, выплаты по долгам за квартиру, проценты по вкладу в банке. Расходы ОПК за этот же период составили 160 руб. 27 коп. Данные средства были потрачены на оплату электроэнергии и уборку помещения, закупку канцелярских принадлежностей, газет, журналов и инвентаря. Из полученных 645 руб. дотаций от Таганрогского городского совета было внесено на банковский счет 545 руб. Общие имеющиеся финансовые средства оценивались в 1982 руб. 63 коп. Данная информация свидетельствует о том, что организация смогла к 1929 г. улучшить свое финансовое положение, осторожно расходуя имеющиеся денежные средства.

Важнейшей задачей ОПК было обеспечение жильем политкаторжан, которые не имели никакого недвижимого имущества. В 1929 г. при поддержке городских органов власти организация смогла безвозмездно получить в аренду на 12 лет дом, в котором разместили 4 семьи местных политкаторжан [15, л. 3]. После окончательного выселения прежних жильцов – баптистов, – планировалось организовать на территории дома коммуны политкаторжан. Это позволило политкаторжанам увеличить доход за счет получения выплат от квартплаты сразу на 347 руб. [15, л. 4]. При этом средства сразу тратились на ремонт строения, жилищно-коммунальные услуги и устройство сада: в 1929 г. было израсходовано 1811 руб. [16, л. 13]. По мере улучшения финансового положения ОПК получило кредит в размере 20 000 руб. от местных органов власти на строительство дополнительного этажа [682, д. 16, л. 8].

Само руководство стремилось увеличить доходы от эксплуатации жилой постройки. Так, после перестройки здания 17 января 1929 г. бюро запланировало увеличить доходность дома на 1500 руб. в год [14, л. 3], а превращение кухонь в жилые помещения позволило бы получить дополнительные 622 руб. в год. Но и планировавшееся увеличение доходов не могло в полной мере обеспечить погашение займа, который желали взять для ремонта. В тот же день бюро приняло решение просить через Северо-Кавказское краевое отделение ОПК кредит у Коммунбанка в размере 5000 руб. на 10 лет и организовать в здании коммуны политкаторжан. Несмотря на это, организация не смогла завершить ремонт даже к 1935 г. [17, л. 15] из-за нехватки финансовых средств и невозможности предоставления субсидий в большом объеме со стороны городских органов власти.

Весьма существенными были расходы и на столовую, обслуживающую членов таганрогской группы. Так, согласно смете доходов и расходов по столовой на 1935 г. [17, л. 51], на нее планировалось потратить 45 000 руб. Доход от продажи талонов на завтраки и обеды предполагался в размере 40 500 руб., при этом городские органы власти должны были выделить 4 500 руб. в качестве субсидии. Финансовую поддержку для обеспечения членов группы питанием оказывало и Азово-Черноморское краевое отделение ОПК [18, л. 10].

Одной из задач, стоявших перед таганрогской группой ОПК, являлось трудоустройство своих членов. Для её решения организация создавала рабочие места. Так, в августе 1925 г. группа открыла слесарно-механическую артель, арендовав [19, л. 1] при поддержке Таганрогского хозяйственного комитета квартиру за 45 руб. Таганрогский окружной исполнительный комитет оказал колоссальную помощь созданной мастерской, предоставив заказы на изготовление «метрических гирь и весов новой десятичной системы» [3, л. 17], а Северо-Кавказское отделение ОПК выделило ссуды в размере 300 руб. Изначально артель не зарабатывала необходимые для существования средства, и её правление обращалось за помощью к руководству группы с просьбой добиться отсрочек платежей «ввиду финансовых затруднений» [19, л. 11]. Артель, так и не решившая свои материальные проблемы, перестала быть «полезным» активом, что заставило таганрогскую группу ОПК в конце февраля 1926 г. принять решение разместить объявление в местной печати о том, что группа политкаторжан не имеет ничего общего с мастерской «и слагает с себя ответственность» [20, л. 24] за действия её руководства. Фактически эксперимент с созданием артели потерпел полный провал из-за отсутствия у группы свободных финансовых средств и поддержки со стороны местных органов власти.

Несмотря на первую неудачу, Бюро группы в марте 1929 г. при поддержке Северо-Кавказского отделения ОПК и Центрального Совета ОПК решило организовать новую артель – «чулочную мастерскую» [15, л. 3]. Но из-за отсутствия средств группа была вынуждена отказаться от данной идеи. Вместо нее 25 июля 1929 г. группой была создана артель «Труд политкаторжанина», которая изготавливала «примусные горелки» [15, л. 10].

Её руководителем назначили Г.И. Вагодного. Размер пая для членов артели составлял 25 руб., вступительный взнос – 1 руб., а также была установлена «5-кратная ответственность» [14, л. 28] по её имущественным обязательствам. Рабочий день сотрудников составлял 6 часов [18, л. 35]. В первый год существования группа потратила [15, л. 11] 4000 руб. на содержание артели, большая часть суммы пришлась на заработную плату её рабочих. В конце 1929 г. руководство приняло [14, л. 38] решение организовать при артели слесарно-механическую мастерскую. Несмотря на то, что группа выделила средства на организацию артели, последнюю заставили самостоятельно оплачивать коммунальные услуги. При этом во время организации работы артели возникли проблемы: сотрудники нарушали трудовой распорядок дня, а также случались поломки оборудования при выполнении заказов. Работники получали сдельную оплату труда, что, по мнению руководства [15, л. 33], повышало интенсивность работы. За несколько лет у членов артели выросла заработная плата. В 1930 г. ее средний размер [15, л. 1] составил 108 руб., а уже в 1934 г. он достиг 334 руб.

Для уменьшения финансовой зависимости от группы и перехода на самоокупаемость руководство артели в мае 1930 г. приняло решение о создании специальных фондов, деньги в которые вносили её работники [15, л. 15]. Поддержку артели оказывали и городские органы власти, например, в августе 1930 г. выделили 3000 руб. на «обустройство мастерской» [15, л. 15]. При этом руководство группы ограничило максимальный заработок, получаемый пенсионерами и их семьями при работе в артели. Так, пожилые политкаторжане не могли зарабатывать больше 300 руб. в месяц, а каждый член семьи получал до 100 руб., но при этом из-за нехватки рабочих рук их доход мог доходить до 300 руб. [15, л. 18]. Это приводило к тому, что артель практически полностью выполняла план по выпуску продукции [18, л. 35], что позволяло увеличивать прибыль и премировать сотрудников. За 1934 г. она получила прибыль в размере 18 000 руб. [18, л. 94]. Успешная коммерческая деятельность заставляла руководство артели задуматься над расширением предприятия и способствовала снижению отпускных цен на продукцию на 20 % [17, л. 13].

На заключительном этапе существования артель приняла участие в социалистическом соревновании с другим объединением политкаторжан – «Металлоштамп», находившимся в Ростове-на-Дону [18, л. 35]. Также предприятие смогло погасить половину своих долгов, которые на 1 января 1935 г. [18, л. 36] превышали 44 000 руб., а уже 1 мая того же года составили 24 201 руб. 65 коп. Резкое сокращение долговой нагрузки произошло из-за того, что артель направила всю свою прибыль на выплату задолженности. При этом благодаря накопленным финансовым средствам, на заключительном этапе своего существования предприятие начало закупку нового оборудования за счет ресурсов амортизационного фонда [18, л. 38].

Одним из направлений деятельности таганрогской группы было проведение политико-просветительских мероприятий. Для реализации данного направления тратились определенные денежные средства, даже, несмотря на финансовые затруднения. Так ключевой задачей ОПК было сохранение исторической памяти о каторге и ссылке до Февральской революции 1917 г. Для этого каждая группа политкаторжан организовывала место в своем помещении, где посетители могли ознакомиться с историей каторги и ссылки. Несмотря на нехватку средств, таганрогская группа сумела выделить из своих резервов 20 руб. для создания подобного «уголка» [19, л. 16]. Помимо этого, она приняла участие в создании музея революции г. Таганрога, организовав на его территории выставку [682, д. 12, л. 19], потратив на это 80 руб. Группа не жалела средств на пополнение своей библиотеки. Так, к 3-му кварталу 1930 г. на сумму 772 руб. были приобретены книги [21, л. 9]. Большие средства тратились на изготовление фотоплакатов, посвященных истории революционной организации «Народная воля», а также проводимой в конце 1920-х – начале 1930-х гг. индустриализации и коллективизации. В 1931 г. расходы на оборудование уголка, посвященного деятельности данной группы, превысили 1000 руб. [21, л. 27].

Важной задачей группы было воспитание подрастающего поколения в духе официальной идеологии. В рамках этого в 1929 г. она взяла на себя шефство над таганрогской 4-й трудовой школой [13, л. 5]. Помимо проведения лекций и бесед со школьниками, ОПК обеспечило наиболее нуждающихся из них «учебными пособиями» [13, л. 5], на закупку которых ими было потрачено 60 руб. В связи с нехваткой средств было принято решение о том, что каждый член объединения должен выделить из личных накоплений деньги на поддержку обучающихся подшефной школы [13, л. 14]. Закупались книги для школьного клуба, фотоплакаты, посвященные памятным для ОПК революционным событиям. Всего расходы на подшефную школу не превышали 80 руб. в год [21, л. 14]. При этом группа шла навстречу руководству образовательного учреждения и тратила необходимые средства на закупку необходимых принадлежностей для учеников. Так, 22 августа 1929 г. на заседании Бюро был заслушан доклад его члена Моравского, после обсуждения которого было принято решение о выделении 30 руб. на приобретение тетрадей для беднейших учеников школы [14, л. 30]. Помимо этого, в плане расходов на 1929–1930 гг. были предусмотрены затраты на проведение утренника для детей подшефной школы и членов группы в размере 40 руб., который планировалось провести «в день падения Самодержавия» [13, л. 37], отмечавшийся 12 марта. Также были предусмотрены расходы в размере 45 руб. [13, л. 37] на закупку фотоснимков, относящихся к деятельности «Народной воли», и литературы по её истории для нужд школы.

Другим направлением деятельности группы являлось участие в агитационно-пропагандистских акциях государства по сбору финансовых средств

среди своих членов на строительство самолетов для советского военно-воздушного флота и покупку государственных облигаций в рамках начавшейся в конце 1920-х гг. индустриализации. В 1926 г. удалось собрать 50 руб. на строительство аэроплана «Политкаторжанин» и 14,50 руб. для постройки других самолетов «Наш ответ Чемберлену» [12, л. 19]. Последние начали производиться в связи с ухудшением в феврале 1927 г. советско-британских отношений и нотой британского министра иностранных дел Д. Чемберлена. В 1928 г. члены группы подписались на 2-й займ [13, л. 18], а в 1929 г. [15, л. 6] на 3-й займ, средства от которого пошли на финансирование индустриализации. По распоряжению руководящих органов облигации должны были покупать [13, л. 16] и члены группы, находившиеся на пенсии. В рамках этого многие отдали средства, которые превышали их месячный заработок. Так удалось собрать 1685 руб. [682, д. 13, л. 17]. Участие группы в агитационно-пропагандистских мероприятиях, инициируемых ВКП(б), привело к тому, что в конце 1934 г. она взяла шефство над сельскохозяйственной коммунной «Соцсоревнование». В рамках заключенного договора на 1935 г. группа, помимо проведения лекций и бесед, обязалась «принять материальное участие в пополнении библиотеки коммуны и научных пособий» и выделить на эти цели 250 руб., а также столько же – для «стимулирования соцсоревнования и ударничества» и премирования «лучших ударников». Помимо этого, группа обязалась «производить токарные работы» силами членов мастерской артели с оплатой «только рабсилы по себестоимости» [18, л. 112].

Но после убийства советского партийного и государственного деятеля С.М. Кирова 1 декабря 1934 г. в Советском Союзе резко усилились политические репрессии, и среди политкаторжан начали искать «врагов народа». В результате 23 июня 1935 г. на заседании Пленума Центрального Совета ОПК в Москве было принято решение «ходатайствовать перед ЦИК о роспуске» [1, с. 490] общества и взятии советскими властями на себя материального обеспечения его участников. Официальная причина ликвидации организации заключалась в том, что она получала большую часть финансовых средств от органов государственной власти. Просьба руководства ОПК была удовлетворена властями, и 25 июня 1935 г. вышло постановление Президиума ЦИК СССР «О ликвидации Общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев» [22, с. 557–558]. В результате 28 июня 1935 г. на внеочередном заседании Совета таганрогской группы было зачитано [18, л. 5] постановление ЦИК СССР о ликвидации Общества. С этого момента был запущен процесс ликвидации таганрогской группы. Одновременно с этим её члены должны были решить вопрос, касающийся собственности, принадлежавшей группе. Так, на заседании социально-бытовой комиссии 8 июля 1935 г. было решено передать столовую артели «со всем инвентарем, продуктами и топливом» [18, л. 28] властям. На совместном заседании членов группы и артели 30 августа 1935 г. был рассмотрен вопрос о ликвидации

последней и передаче её мастерской промышленному отделу таганрогского городского совета. При этом присутствовавший представитель отдела Ромашин заявил собравшимся, что все сотрудники артели сохраняют льготы и преимущества.

Таким образом, таганрогская группа ОПК активно занималась экономической деятельностью на всем протяжении своего существования для решения стоявших перед ней задач. На первом этапе существования она не могла зарабатывать в необходимом объеме финансовые средства и в связи с этим находилась в большой зависимости от органов власти г. Таганрога. Лишь спустя несколько лет группа сумела увеличить доходы и успешно занялась коммерческой деятельностью, создав артель и одновременно трудоустроив своих членов. Это, в свою очередь, позволило увеличить финансирование мероприятий, проводившихся в рамках агитационно-пропагандистской деятельности, и сократить долговые обязательства. Но ликвидация ОПК во всесоюзном масштабе привела к ликвидации таганрогской группы организации. Удовлетворение необходимых потребностей членов группы и Общества взяло на себя государство.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Юнге, М. Революционеры на пенсии. Всесоюзное общество политкаторжан и ссыльнопоселенцев. 1921–1935 / М. Юнге. – Москва : АИРО-XXI, 2015. – 636 с. – Текст : непосредственный.
2. Государственный архив Ростовской области (ГАРО). – Ф. 3594. Азово-Черноморское краевое отделение общества политических каторжан и ссыльных поселенцев. – Оп. 1. – Д. 666. – Текст : непосредственный.
3. Центр документации новейшей истории Ростовской области (ЦДНИРО). – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 1. – Текст : непосредственный.
4. Алексеева, Г. Д. Общество бывших политических каторжан и ссыльнопоселенцев. / Г. Д. Алексеева. – Текст : непосредственный // Большая советская энциклопедия. – 1974. – Т. 18. – С. 248.
5. Алаторцева, Л. И. Журнал «Каторга и ссылка» и его роль в изучении истории революционного движения в России. / Л. И. Алаторцева, М. И. Удальцова. – Текст : непосредственный // История СССР. – 1982. – Вып. 4. – С. 100–115.
6. Васильева, Н. Ф. Всесоюзное общество бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев и его роль в изучении и пропаганде истории социал-демократической ссылки в Сибирь (1921–1935 гг.) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Васильева Наталья Федоровна. – Иркутск, 1990. – 22 с. – Текст : непосредственный.
7. Леонтьев, Я. В. Из истории артели «Политкаторжанин» в Хосте / Я. В. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Проблемы истории массовых политических репрессий в СССР : К 70-летию начала «Большого террора» : Материалы III Всероссийской научной конференции. – Краснодар: Компания «Волонтер», 2006. – С. 59–64.

8. Курбатов, Ю. А. Общество политкаторжан и безработица. Из записной книжки историка / Ю. А. Курбатов – Текст : непосредственный // Проблемы философии, истории, культуры. Материалы научной конференции ученых Саратова. – Саратов : Изд-во СГТУ, 1993. – С. 70–73.

9. Аверьянов, А. В. Политико-просветительская деятельность Таганрогской группы Всесоюзного общества бывших политзаключенных и ссыльнопоселенцев в 1925–1930 гг. / А. В. Аверьянов, Н. И. Шишканов. – Текст : непосредственный // Научная мысль Кавказа. – 2023. – Вып. 3 (115). – С. 70–77.

10. Аганов, А. А. Северо-Кавказское краевое отделение Всесоюзного Общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев (1924–1935 годы). / А. А. Аганов. – Текст : непосредственный // Научный диалог. – 2026. – Вып. 1 (15). – С. 366–382.

11. Конквест, Р. Большой террор / Р. Конквест. – Москва : Ракстниекс, 1991. – 432 с.

12. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 10. – Текст : непосредственный.

13. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 15. – Текст : непосредственный.

14. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 14. – Текст : непосредственный.

15. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 18. – Текст : непосредственный.

16. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 16. – Текст : непосредственный.

17. ГАРО. – Ф. 3594. Азово-Черноморское краевое отделение общества политических каторжан и ссыльных поселенцев. – Оп. 1. – Д. 691. – Текст : непосредственный.

18. ГАРО. – Ф. 3594. Азово-Черноморское краевое отделение общества политических каторжан и ссыльных поселенцев. – Оп. 1. – Д. 690. – Текст : непосредственный.

19. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 8. – Текст : непосредственный.

20. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 9. – Текст : непосредственный.

21. ЦДНИРО. – Ф. 682. Таганрогская группа общества политкаторжан. – Оп. 1. – Д. 19. – Текст : непосредственный.

22. Постановление Президиума ЦИК СССР. О ликвидации Общества бывших политкаторжан и ссыльно-поселенцев. 25 июня 1935 г. Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1935 г. Отдел первый. – Москва : Советское законодательство, 1947. – С. 557–558. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Junge M. *Revolucionery` na pensii. Vsesoyuznoe obshhestvo politkatorzhan i ssyl'no-poselencev. 1921–1935* [Retired Revolutionaries. All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers. 1921–1935]. Moscow, AIRO-XXI, 2015. 636 p. (In Russian).

2. *Gosudarstvenny`j arxiv Rostovskoj oblasti (dalee – GARO)* = [State Archives of the Rostov Region (GARR)], fund 3594 (Azov-Black Sea regional branch of the Society of Political Convicts and Exiled Settlers), inventory 1, case 666. (In Russian).

3. *Centr dokumentacii novejshej istorii Rostovskoj oblasti (dalee – CzDNIRO)* = [Center for Documentation of Contemporary History of the Rostov Region (CDNIRO)], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 1. (In Russian).
4. Alekseeva G. D. Society of former political convicts and exiled settlers. *Bol'shaya sovetskaya e`nciklopediya* = *Great Soviet Encyclopedia*. 1974. V. 18, pp 248. (In Russian).
5. Alatorseva L. I. The journal "Penal Servitude and Exile" and its role in studying the history of the revolutionary movement in Russia. *Istoriya SSSR = History of the USSR*. 1982, no. 4, pp. 100–115. (In Russian).
6. Vasilyeva N. F. *Vsesoyuznoe obshchestvo by`vshix politkatorzhan i ssyl`nopoloselencev i ego rol` v izuchenii i propagande istorii social-demokraticheskoy ssyl`ki v Sibir` (1921–1935 gg.) : avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata istoricheskikh nauk* [All-Union Society of Former Political Prisoners and Exiled Settlers and its Role in the Study and Propaganda of the History of Social Democratic Exile to Siberia (1921–1935) : abstract of the dissertation for the degree of candidate of historical Sciences]. Irkutsk, 1990. 22 p. (In Russian).
7. Leontiev Ya. V. From the history of the "Politkatorzhanin" artel in Khosta. *Problemy` istorii massovy`x politicheskix repressij v SSSR : K 70-letiyu nachala «Bol'shogo terrora» : Materialy` III Vserossijskoj nauchnoj konferencii. = Problems of the history of mass political repressions in the USSR: On the 70th anniversary of the beginning of the "Great Terror": Proceedings of the III All-Russian scientific conference*. Krasnodar. Volunteer Company, 2006, pp. 59–64. (In Russian).
8. Kurbatov Yu. A. The Society of Political Prisoners and Unemployment. From the Notebook of a Historian. *Problemy` filosofii, istorii, kul`tury`. Materialy` nauchnoj konferencii ucheny`x Saratova = Problems of Philosophy, History, Culture. Proceedings of the Scientific Conference of Saratov Scientists*. Saratov. Publishing House of Saratov State Technical University, 1993, pp. 70–73. (In Russian).
9. Averyanov A. V., Shishkanov N. I. Political and educational activities of the Taganrog group of the All-Union Society of former political prisoners and exiled settlers in 1925–1930. *Nauchnaya my`sly` Kavkaza = Scientific Thought of the Caucasus*. 2023, no. 3 (115), pp. 70–77. (In Russian).
10. Aganov A. A. North Caucasus Regional Branch of the All-Union Society of Former Political Prisoners and Exiled Settlers (1924–1935). *Nauchny`j dialog = Scientific Dialogue*. 2026, no. 1 (15), pp. 366–382. (In Russian).
11. Conquest R. *Bol'shoj terror* [The Great Terror]. Moscow, Rakstnieks, 1991. 432 p. (In Russian).
12. *CzDNIRO* [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 10. (In Russian).
13. *CzDNIRO* [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 15. (In Russian).
14. *CzDNIRO* [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 14. (In Russian).
15. *CzDNIRO* [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 18. (In Russian).
16. *CzDNIRO* [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 16. (In Russian).

17. GARO [GARR], fund 3594 (Azov-Black Sea regional branch of the Society of Political Convicts and Exiled Settlers), inventory 1, case 691. (In Russian).

18. GARO [GARR], fund 3594 (Azov-Black Sea regional branch of the Society of Political Convicts and Exiled Settlers), inventory 1, case 690. (In Russian).

19. CzDNIRO [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 8. (In Russian).

20. CzDNIRO [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 9. (In Russian).

21. CzDNIRO [CDNIRO], fund 682 (Taganrog group of the society of political prisoners), inventory 1, case 19. (In Russian).

22. *Postanovlenie Prezidiuma CIK SSSR. O likvidacii Obshhestva by`vshix politkatorzhan i ssy`l`no-poselencev. 25 iyunya 1935 g. Sobranie zakonov i rasporyazhenij Raboche-Krest`yanskogo Pravitel`stva SSSR za 1935 g. Otdel pervy`j* [Resolution of the Presidium of the Central Executive Committee of the USSR. On the liquidation of the Society of former political prisoners and exile settlers. June 25, 1935. Collection of laws and orders of the Workers' and Peasants' Government of the USSR for 1935. Section One]. Moscow : Soviet legislation, 1947. pp. 557–558. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Аганов, А. А. Экономическая деятельность таганрогской группы общества бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев / А. А. Аганов, О. А. Елдинов – Текст : непосредственный. // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 212–223.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Aganov A. A., Eldinov O. A. Economic activities of the taganrog group of the society of former political prisoners and exile settlers / A. A. Aganov, O. A. Eldinov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 212–223. (In Russian).

УДК 93.94

**СОЗДАНИЕ КОЛОНИЗАЦИОННОГО ФОНДА
В САЛЬСКИХ СТЕПЯХ ДОНСКОЙ ОБЛАСТИ
ДЛЯ ПРИЕМА БЕЖЕНЦЕВ С СЕВЕРО-ВОСТОЧНОГО КАВКАЗА
ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В РОССИИ**

В.А. Матвеев

**THE ESTABLISHMENT OF A COLONIZATION FUND
IN THE SALSCK STEPPES OF THE DON REGION
FOR THE RECEPTION OF REFUGEES FROM
THE NORTHEASTERN CAUCASUS
AFTER THE END OF THE CIVIL WAR IN RUSSIA**

V.A. Matveev

Аннотация. В статье с привлечением не вводившихся ранее в научный оборот архивных материалов раскрывается одно из трагических последствий революционного излома и Гражданской войны в России 1917–1920 гг. Появление беженцев из различных местностей Кавказа во всей полноте остается до сих пор не изученным. В специальном рассмотрении нуждается также участь терского и сунженского казачества, оказавшегося на Северо-Восточном Кавказе вовлеченным в межэтнические конфликты. Последствиями их как раз и явился в ряде случаев вынужденный исход из местностей традиционного проживания. Разделение появившихся «терпереселенцев» по различным южным субъектам, по мнению автора, противоречило русской идее, предполагавшей в своей исторической постановке сохранение внутренних самобытных субэтнических восточнославянских различий. Сформировались они в прошлом и у казачества Северо-Восточного Кавказа. Тем не менее, усилиями сотрудников советских органов краевого управления проводились подготовительные мероприятия к приему беженцев из терских и сунженских станиц не только в Пятигорской губернии, но и в Сальских степях Донской области. Данное направление вынужденных внутренних миграций в представляемом исследовании реконструируется впервые.

Abstract. The article, drawing on archival materials that have not previously been introduced into scholarly circulation, reveals one of the tragic consequences of the revolutionary upheaval and the Civil War in Russia in 1917–1920. The emergence of refugees from various parts of the Caucasus has still not been fully studied. The fate of the Terek and Sunzha Cossacks, who found themselves embroiled in interethnic conflicts in the Northeastern Caucasus, also requires special consideration. In a number of cases, these conflicts resulted precisely in the forced exodus of the Cossacks from their traditional areas of residence. According to the author, the division of the resulting "Terek resettlers" among various southern administrative entities contradicted the Russian idea, which, in its historical formulation, presupposed the preservation of internal, distinctive subethnic differences among the East Slavs. Such differences had also taken shape in the past among the Cossacks of the Northeastern Caucasus. Nevertheless, through the efforts of staff members of Soviet regional administrative bodies, preparatory measures were taken for the reception of refugees from the Terek and Sunzha stanitsas not only in the Pyatigorsk Governorate but also in the Salsk Steppes of the Don Region. This direction of forced internal migration is reconstructed for the first time in the present study.

Ключевые слова: Донская область, колонизационный фонд, коренное население, краевое управление, переселенческие участки, региональная общность, российское согражданство, Сальская степь, сельскохозяйственная пригодность, советская власть, сопредельные аулы, сунженские станицы, терское казачество.

Keywords: Don Region, colonization fund, indigenous population, regional administration, resettlement plots, regional community, Russian co-citizenship, Salsk Steppe, agricultural suitability, Soviet power, adjacent auls, Sunzha stanitsas, Terek Cossacks.

Проводившаяся российская политика в отношении иноэтнических подданных в имперский период имела интеграционную направленность. В соответствии с ней после окончания Кавказской войны и замирения края представителями краевой администрации и ее подразделениями на местах с «гор на плоскость, производилось сселение «отдельных аулов» [1, с. 32] для лучшего обеспечения их жителей наделами. Распространившаяся версия о том, что сотни их «насильственно переселялись с плодороднейших мест в сторону гор», а освободившиеся «земли заселялись казаками» [2, с. 16], действительности не соответствует. Такие перемещения по ходу противостояния из-за отсутствия достаточной поддержки производил имам Шамиль. Однако в соответствии с утверждениями об отобранных землях казачество Северного Кавказа объявлялось опорой «колониальной политики» [3, с. 5], хотя в России, в отличие от западных империй, она никогда не проводилась.

Русские власти предприняли усилия после прекращения противостояния переселить нагорные аулы в равнинные местности Северо-Восточного Кавказа, в которых имелись свободные земли. Специально для нужд казачества и иного русского населения земельные массивы не отчуждались. Возникшее же впоследствии аграрное перенаселение вызывалось увеличением численности иноэтнического населения, что указывает на прогрессивность происходивших перемен. Вопреки распространившейся версии о «дискриминации» [4, с. 23], наметившееся со временем обезземеливание горских масс отнюдь не являлось умыслом российского правительства. Попытки по его предотвращению предпринимались неоднократно. С достижением умиротворения в заселение равнинных пространств Северо-Восточного Кавказа, отметил специализировавшийся в начале XX в. по теме его колонизации землемер А. Долгушин, вовлекалось «как туземное, так и казачье население» [5, с. 8].

Складывание этносферы русских славян и в этой части края происходило на свободных землях. Преимущественно так утверждалась и оседлость казачества. У терского и сунженского его ответвлений под влиянием особых условий существования устанавливалась своя субэтническая специфика [6]. Усилиями отечественных ученых воссоздавались такие отличительные ее показатели, как конфессиональные приверженности и более высокая религиозность в условиях межэтнического контактного ареала, состояние самосознания и другие [6, с. 125–163, 163–191, 218–245]. В специальных исследованиях описывались также традиционный уклад казачества Восточного Предкавказья, отношение его к власти и государству, приверженность идеалу общинного равенства, восприятие «малой и большой Родины» [7, с. 97–135].

Рассматривался и вынужденный исход терского и сунженского казачества из обжитых местностей вследствие участившихся конфликтов с представителями иной этнической принадлежности, с которыми ранее поддерживалось относительно мирное сосуществование. Русские кавказцы относились к горцам как к своим землякам и соседям [8, с. 25]. Такое же преимущественно отношение было и к ним. Возложившая на себя правительственные полномочия после октябрьского переворота в 1917 г. большевистская элита без надлежащего учета региональных особенностей склонилась к поддержке наметившегося на Северо-Восточном Кавказе выдавливания казачества. Исход же его из ряда местностей традиционного проживания происходил стихийно.

Такому отношению советского руководства способствовало признание российского казачества «контрреволюционным». Оно объявлялось в соответствии с оценочным заключением И.В. Сталина, возглавлявшего Народный комиссариат по делам национальностей РСФСР, исконным орудием «русского империализма», издавна эксплуатировавшим «нерусские народы на окраинах» [9, с. 286]. Данное определение отразилось и на политике. В восприятии российского казачества оно сыграло ключевую роль. Вслед за И.В. Сталиным происходивший из иногородних С.М. Буденный также утверждал, что казачьи области издавна служили «опорой царского самодержавия и эксплуататорских классов» [10, с. 35].

Находившимися в подчинении РКП(б) и советских управленческих структур земельными органами под влиянием распространившегося негативного восприятия российского казачества, в том числе его терского и сунженского ответвлений, целенаправленное «выселение с гор» в их станицы и хутора «начато... с 1920 г.» [11, л. 38]. Вследствие этого еще тогда «на плоскость» оттуда переместилось «более 50 % всего населения» [11, л. 38]. По ходу Гражданской войны часть терского и сунженского казачества в соответствии с общими процессами разделения в стране склонялась принять советскую власть. В его среде происходил раскол в зависимости от определявшегося политического выбора.

Поселения терских и сунженских казаков на Северо-Восточном Кавказе оказались в сложном положении. Межэтнические конфликты способствовали разрушению данной разновидности русской этносферы, складывавшейся в том числе под влиянием вайнахской культуры и традиций. В южных сопредельных субъектах РСФСР появились беженцы и из бывших «казачьих станиц Ингушетии и Чечни» [11, л. 33]. Так же, как и все остальное длительно проживавшее на Кавказе русское население, данная разновидность вынужденных мигрантов в региональном сообществе народов являлась коренной. Такая классификация признается современными этнологическими подходами [12].

Для всех ответвлений русских славян на Кавказе исторически сложилась «реальность существования множественной идентичности» [12, с. 143].

Внедрявшееся идеологами большевизма представление о том, что «бывшие окраины России были типичными колониями царизма, где национальный гнет сливался с колониальной эксплуатацией, принявшей особо грубые формы» [13, с. 19], еще в начале советской эпохи превратилось в своеобразную парадигму (образец). Пропаганда с таким уклоном предопределила еще по ходу Гражданской войны в России и после ее завершения негативное отношение к российскому казачеству и его последующую трагическую участь. Немалая его часть из-за складывавшихся угрожающих обстоятельств на окраинах, а иногда и целенаправленных депортаций, покидала обжитые места.

Вследствие наметившегося с нарушением критерия справедливости передела земель на Северо-Восточном Кавказе составлялась особая разновидность беженства [14, с. 63–68]. Водворение казаков и их обустройство в местах вынужденного вселения после исхода не получило надлежащего освещения. Интерес представляет и содействие служащих аппарата управления утверждению переселенцев с Северо-Восточного Кавказа на предназначенных для их размещения территориях. К их приему подготавливались участки и в Сальских степях Донской области [15, л. 1].

Между тем проблема беженства с Кавказа, в том числе из подвергавшихся нападению казачьих станиц и хуторов в северо-восточных его частях, для органов управления оставалась актуальной еще на протяжении нескольких лет. В документообороте прибывавшие в различные субъекты Юга России партии получили наименование «терпереселенцы» [16, л. 10]. Ситуация аграрной перенаселенности существовала не только на Северном Кавказе, но и в других субъектах РСФСР. По поступающим донесениям ее острота осознавалась как на местах, так и на правительственном уровне. Для устранения проблемы намечалось образование специального «колониационно-переселенческого фонда» [15, л. 1].

В связи с предстоявшими в 1921 г. подготовительными мероприятиями по его выделению в Сальских степях Донской области и предстоявших на этом направлении организационных работах был намечен специальный план. Разработка его производилась «Переселенческо-колониационным отделением Донземотдела». Соответствующие соображения были изложены в специальном докладе. В нем отмечалось наличие в Донской области для приема беженцев фонда «общей площадью 3 506 396 дес.», состоявшей из бывшей «частновладельческой и войсковой земли» [15, л. 22]. Этот запасной резерв, сообщалось в докладе, был «в общем малозаселенный, а во многих частях совершенно свободный». Его предлагалось использовать в целях обеспечения наделами нуждавшихся «граждан Донской области», а также для «переселения выходцев» из других субъектов РСФСР. После обследования площадь должна была отойти, согласно последовавшего распоряжения сверху, «в государственный колониационный фонд» [15, л. 22].

Внимание в докладе обращалось и на то, что «нужда местного населения» в наделении землей к началу подготовительных мероприятий так и «не выяснена» [15, л. 22]. Приоритет в предстоящем аграрном устройстве

предлагалось отдавать именно ему. И только после этого оставшиеся свободными резервы передать «в Государственный колонизационный фонд для целей расселения и переселения» [15, л. 22-об.]. Изыскательские работы намечалось «провести только в той части» Сальских степей, которая является «совершенно не заселенной и относительно которой есть уверенность, что земля останется излишней по удовлетворении...нужды местного населения». Наличие же такого резерва признавалось, прежде всего, в Сальском округе. Перечень охватываемых обследованиями его локаций включал и «запас калмыцкого коннозаводства» [15, л. 22-об.].

Подготовка «дел по образованию переселенческих участков», согласно докладу, вносилась «в план работ на полевой период 1921 г.» [15, л. 23]. Всякая же «посылка ходоков для осмотра» мест возможного вселения до завершения подготовительных мероприятий признавалась «преждевременной». Поэтому приезд инициативных групп в Сальский округ Донской области, разрешенный «Наркомземом для Курской и Воронежской губ.», предлагалось «воспретить» [15, л. 23-об.], так как выделяемые участки здесь считались еще не подготовленными «к принятию ходоков и переселенцев». Ограничение обосновывалось и опасением, что размещение на таких участках приведет нуждающихся «к окончательному разорению и... бегству на новые места» [15, л. 23-об.]. Для обсуждения и принятия положения «об обследовании района Западного коннозаводства Сальского округа» Донской области и выделения «из его состава колонизационного фонда специального назначения» 10–17 января 1921 г. в г. Ростове-на-Дону проходили заседания «Краевого Землеустроительного съезда Юго-Востока» [15, л. 2].

В направленных к его открытию тезисах и сочетании с признанием бедственного положения выселяемого из местностей прежнего проживания терского казачества отмечались «крайне тяжелые условия земледельческого быта... населения центральных губерний». Существовавшее положение вынуждало органы власти, «наряду с недопущением стихийного переселения», принимать «срочные меры» к обустройству «наиболее остро нуждающихся» [15, л. 1]. Тем самым предполагалось снять потребность в земельном обустройстве сельского населения «губерний Центра». Во внимание принималось наличие свободных земель в южных районах Донской области, «заведомо годных для немедленного», как помечалось в тезисах, «принятия переселенцев». В Сальских степях предусматривалось устройство и какой-то части выселенных с Терека и Сунжи казаков с выделением им совместно с другими нуждающимися наделов в местностях водворения [15, л. 1].

Отмечалась также срочная потребность их приема из-за складывавшихся обстоятельств на Северо-Восточном Кавказе. Изыскание и выделение для этого участков ставилось «в первейшее задание переселенческих органов» [15, л. 1]. Обследование свободных земель Западного коннозаводства Сальского округа Донской области с целью размещения на них нуждающихся

крестьян из центральных губерний и депортированных казаков Терской области предписывалось завершить к 1 февраля 1921 г. К этому же сроку, согласно уточнения, «должны быть назначены места для поселений». Для достижения намеченного предлагалось мобилизовать «необходимое число техников» [15, л. 1-об.].

В выработанном по итогам обсуждений положении констатировалось: «В соответствии с постановлением Краевого Землеустроительного съезда Юго-Востока 10–17 января 1921 г. из свободных земель... Западного Коннозаводства как заведомо годных для немедленной колонизации выделяется колонизационный фонд площадью в 100 000 (сто тысяч) десятин для срочного водворения на нем выселяемых за пределы Терской области казаков Сунженской линии». Выполнение подготовительных работ предлагалось завершить к 1 марта 1921 г. Обследование же «указанного района» возлагалось на «Донземотдел», а произвести его предписывалось «в срочном порядке» [15, л. 2]. Ввиду «спешности задания» организовывались «специальные партии», в состав которых включали «агрономов, землемеров» и иных специалистов [15, л. 1].

Вошли в них также представители от «заинтересованных учреждений, объединений и лиц». В «специальных партиях» вместе с тем допускалось со временем участие «по возможности и ходоков от переселяемых казачьих станиц». Отвод «намеченных под переселение участков» был включен «вне очереди в весенний землеустроительный план 1921 г.». Создание фонда, предназначенного к «переселению казаков Сунженской линии», проводилось параллельно с изысканием «средств по оказанию переселенцам всемерной помощи...строительными материалами...ссудами, семенами, продовольствием и т. п.» [15, л. 2-об.].

Переписка между сопричастными к обеспечению водворения и обустройства ведомствами из-за срочности принимавшихся решений производилась в ряде случаев телеграммами. В одной из них «Донземотделу» давалось распоряжение «принять самые энергичные меры к подготовке для переселения с весны». В специальной телеграмме № 75 указывалось и на обязательность доносить о результатах подготовительных «работ еженедельно» [15, л. 7]. Резолюцией же «по докладу о взаимоотношениях краевого органа землеустройства на местах» обращалось внимание на необходимость проводить координирование «землеустроительной политики в крае» в соответствии с указаниями центра. За исполнением его декретов и распоряжений, «касающихся предметов ведения Центровласти», устанавливалось наблюдение. На органы «землеустройства на местах» возлагалась обязанность осуществлять руководство в пределах субъектной компетенции за деятельностью отделов «в области землеустройства» [15, л. 8].

При открытии проходившего 20–21 марта 1921 г. заседания «особой Комиссии по определению участков бывш. Западного коннозаводства» последовало разъяснение, что ее задачей «является устранение возникших

затруднений в согласовании интересов...ведомств при проектировании и выделении колонизационного фонда из состава земель б. Западного коннозаводства Донобласти». Намеченный после подготовительных мероприятий массив был признан присутствующими как вполне отвечающий «назначению... достаточно обследованный и обеспеченный водою». Для удовлетворения «нужд... переселения» предлагалось обратиться и «Восточное коннозаводство», так как оно «в большей своей части» имело сходство «по естественным... условиям» с западными пределами Сальских степей. Пустующие территории на заседании «особой Комиссии» 20–21 марта 1921 г. предлагалось не передавать действовавшим совхозам [15, л. 14] даже несмотря на то, что они создавались преимущественно из демобилизованных красноармейцев.

В виду «острой нужды в переселении терских казаков», констатировалось в протоколе, свободные пространства Западного коннозаводства предусматривалось оставить для их обеспечения наделами. При голосовании «комиссия большинством голосов (5 против 2) высказалась за образование колонизационного фонда в первую очередь в пределах Западного коннозаводства» [15, л. 14]. Часть выделенных сельскохозяйственных угодий предназначалась «для устройства переселенцев духоборов» [15, л. 14-об.] из Карской области, а также близких к ним по исповедной практике молокан. В служебном документообороте и обиходе они совместно с духоборами получили наименование «карспереселенцев» [17, л. 19, 21], что является показателем масштабов бедствия и этой части русского народа.

В протоколе «заседаний Особой комиссии по определению... участков быв. Западного коннозаводства» 20–21 марта 1921 г. зафиксировано отведение по результатам обследований площади «земель колонизационного фонда» в «187. 857, 1 дес.» для обеспечения наделами всех принимаемых в Сальский округ Донской области переселенцев, в том числе и семей сунженского казачества [15, л. 13]. Подготовка к приему всех категорий беженцев, как видно, органами краевой власти и ее подразделениями на местах проводилась весьма быстро. Делопроизводство в Землеустроительном отделе, находившемся в составе Азово-Черноморского краевого земельного управления, «По вопросу об образовании колонизационно-переселенческого фонда» в данном округе было начато, к слову, 1 января и окончено 10 июня 1921 г. [15, л. 1].

Подведем итоги. В мероприятиях по созданию колонизационного фонда для водворения «терпереселенцев» и иных категорий беженцев с Кавказа задействовались квалифицированные специалисты, получившие образование и соответствующий опыт еще в имперский период. За короткий промежуток времени сформировать знающих свое дело агрономов, землемеров, мелиораторов, техников и других необходимых для изыскательской работы уполномоченных было невозможно. Возобладавшая преэскапизм придавала, безусловно, конструктивные начала политике и при ликвидации последствий реорганизации этносферы русских славян на Кавказе. Происходила же она

из-за межэтнических конфликтов и уступленных Турции большевистским руководством территорий. Передача вызывалась ожиданием из-за отсутствия признаков в Европе начала мировой революции на Востоке.

Выселения из зоны оседлости терского и сунженского казачества происходили стихийно, что создавало немалые сложности в приеме и размещении данной категории беженцев в сопредельных субъектах. По этой причине, судя по всему, и вводился запрет в Донской области на вселение представителей терского и сунженского казачества до завершения изыскательских работ в Сальских степях. Не все возникавшие препятствия преодолевались без задержек, но стремление к достижению намеченного подавало надежды всем, кто оказался в сложной жизненной ситуации после окончания Гражданской войны в России. Обустройство же «терпереселенцев» в намечавшихся для их приема местностях это тема, раскрытие которой предполагает отдельное рассмотрение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кокиев, Г. Военно-колониционная политика царизма на Северном Кавказе / Г. Кокиев. – Текст : непосредственный // Революция и горец. № 6. – Ростов н/Д : Северный Кавказ, 1929. – С. 32–37.
2. Эшба, Е. Асланбек Шерипов / Е. Эшба. – Грозный : Издание отдела народного образования Чеченской автономной области, 1927. – 68 с. – Текст : непосредственный.
3. Янчевский, Н. От победы к победе. (Краткий очерк истории гражданской войны на Северном Кавказе) / Н. Янчевский. – Ростов-на-Дону : Северный Кавказ, 1931. – 82 с. – Текст : непосредственный.
4. Тройно, Ф. П. Земельная аренда у горских народов Северного Кавказа в конце XIX – начале XX в. / Ф. П. Тройно. – Текст : непосредственный // История горских и кочевых народов Северного Кавказа. Вып. 3. – Ставрополь : СГПИ, 1978. – С. 3–86.
5. Долгушин, А. О переселении в Терскую область из внутренних губерний России / А. Долгушин. – Текст : непосредственный. // Терский календарь на 1907 г. Издание Терского областного статистического комитета. Под редакцией Г. А. Вертепова. Выпуск шестнадцатый. – Владикавказ: Типография Терского областного правления, 1907. Прибавление. – С. 1–73.
6. Великая, Н. Н. Казаки Восточного Предкавказья в XVIII–XIX вв. / Н. Н. Великая. – Ростов-на-Дону : Б/и., 2001. – 280 с. – Текст : непосредственный.
7. Голованова, С. А. Региональные группы казачества Юга России: опыт системного анализа / С. А. Голованова. – Армавир : Издательский центр АГПИ, 2001. – 164 с. – Текст : непосредственный.
8. Виноградов, В. Б. Средняя Кубань: земляки и соседи. (Формирование традиционного состава населения) / В. Б. Виноградов. – Армавир : АГПИ, 1995. – 152 с. – Текст : непосредственный.
9. Сталин, И. В. К военному положению на Юге / И. В. Сталин. – Текст : непосредственный // Сочинения : Том 4. Ноябрь 1917–1920. – Москва : ОГИЗ–Государственное издательство политической литературы, 1947. – С. 282–291.

10. Буденный, С. М. Первая Конная армия. (Военные мемуары) / С. М. Буденный. – Москва : Вече, 2017. – 464 с. – Текст : непосредственный.
11. Государственный архив Ростовской области. (ГАРО). Ф. Р-1390. (Азово-Черноморское краевое земельное управление. Землеустроительный отдел). Оп. 1. Д. 407. (Документы об установлении границ между Горской республикой... Кабардино-Балкарской и Карачаево-Черкесской областями). – Текст : непосредственный.
12. Тишков, В. А. Этнология и политика. Научная публицистика / В. А. Тишков. – Москва : Наука, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.
13. Цуциев, Б. А. Очерки экономического и культурного развития Северо-Осетинской АССР / Б. А. Цуциев. – Дзауджикау : Госиздат СО АССР, 1952. – 208 с. – Текст : непосредственный.
14. Смирнова, Т. Черный передел. Переселение казаков с Северного Кавказа в 1918–1921 годах / Т. Смирнова. – Текст : непосредственный // Российский исторический журнал «Родина». 2002. № 1. – С. 63–68.
15. ГАРО. Ф. Р-1390. (Азово-Черноморское краевое земельное управление. Землеустроительный отдел). Оп. 1. Д. 129. (Документы об образовании колониационного фонда. 1921 г.). – Текст : непосредственный.
16. ГАРО. Ф. Р-1390. (Азово-Черноморское краевое земельное управление. Отдел землеустройства. [Крайзем]). Оп. 1. Д. 332. (Документы об установлении границ между Горской республикой... Кабардино-Балкарской и Карачаево-Черкесской областями). – Текст : непосредственный.
17. ГАРО. Ф. Р-1390. (Азово-Черноморское краевое земельное управление. Отдел землеустройства. [Крайзем]). Оп. 1. Д. 333. (Документы об отводе земельных участков переселенцам молочанам и духоборам. 1922 г.). – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Kokiev G. Military-Colonial Policy of Tsarism in the North Caucasus. *Revoluciya i gorec = Revolution and the Highlander*. No. 6. Rostov-on-Don: Severny Kavkaz, 1929. Pp. 32–37. (In Russian).
2. Eshba E. *Aslanbek Sheripov*. [Aslanbek Sheripov]. Grozny: Publication of the Department of Public Education of the Chechen Autonomous Region, 1927. 68 p. (In Russian).
3. Yanchevskii N. *Ot pobedy k pobede. (Kratkii ocherk istorii grazhdanskoi voiny na Severnom Kavkaze)*. [From Victory to Victory. (A Brief Outline of the History of the Civil War in the North Caucasus)]. Rostov-on-Don: Severny Kavkaz, 1931. 82 p. (In Russian).
4. Troino F. P. Land Lease among the Mountain Peoples of the North Caucasus in the Late 19th – Early 20th Century. *Istoriya gorskih i kochevyh narodov Severnogo Kavkaza = History of the Mountain and Nomadic Peoples of the North Caucasus*. Issue 3. Stavropol : SGPI, 1978. Pp. 3–86. (In Russian).
5. Dolgushin A. On the resettlement to the Terek Region from the internal provinces of Russia. *Terskiy kalendar' na 1907 g. Izdanie Terskogo oblastnogo statisticheskogo komiteta = Terek Calendar for 1907. Published by the Terek Regional Statistical Committee*. Issue 16. Vladikavkaz : Printing House of the Terek Regional Administration, 1907. Addendum. Pp. 1–73. (In Russian).
6. Velikaya N. N. *Kazaki Vostochnogo Predkavkaz'ya v XVIII–XIX vv.* [Cossacks of the Eastern Ciscaucasia in the 18th–19th Centuries]. Rostov-on-Don : N/A, 2001. 280 p. (In Russian).

7. Golovanova S. A. *Regional'nye gruppy kazachestva Yuga Rossii: opyt sistemnogo analiza*. [Regional Groups of the Cossacks of Southern Russia: an Attempt at System Analysis]. Armavir : Publishing Center of AGPI, 2001. 164 p. (In Russian).
8. Vinogradov V. B. *Srednyaya Kuban': zemlyaki i sosedi. (Formirovanie traditsionnogo sostava naseleniya)*. [Middle Kuban: fellow countrymen and neighbors. (The formation of the traditional population composition)]. Armavir: AGPI, 1995. 152 p. (In Russian).
9. Stalin I. V. On the Military Situation in the South. *Sochineniya = Works*. Volume 4. November 1917–1920. M. : OGIZ –State Publishing House of Political Literature, 1947. Pp. 282–291. (In Russian).
10. Budennyi S. M. *Pervaya Konnaya armiya. (Voennye memuary)*. [The First Cavalry Army. (Military Memoirs)]. M. : Veche, 2017. 464 p. (In Russian).
11. *Gosudarstvennyi arkhiv Rostovskoi oblasti. (GARO)*. [State Archive of the Rostov Region. (GARO)]. F. R-1390. (Azov-Black Sea Regional Land Administration. Land Management Department), inventory 1, fund 407. (In Russian).
12. Tishkov V. A. *Etnologiya i politika. Nauchnaya publitsistika*. [Ethnology and Politics. Scientific Journalism]. M. : Nauka, 2001. 240 p. (In Russian).
13. Tsutsiev B. A. *Ocherki ekonomicheskogo i kul'turnogo razvitiya Severo-Osetinskoi ASSR*. [Essays on the Economic and Cultural Development of the North Ossetian Autonomous Soviet Socialist Republic]. Dzaudzhikau : Gosizdat SO ASSR, 1952. 208 p. (In Russian).
14. Smirnova T. Black Redistribution. The Resettlement of Cossacks from the North Caucasus in 1918–1921 y. *Rossiiskij istoricheskij zhurnal «Rodina» = The Russian historical magazine "Rodina"*, 2002, n o. 1. Pp. 63–68. (In Russian).
15. GARO F. R-1390 [GARO. Fund R-1390]. (Azov-Black Sea Regional Land Administration. Land Management Department), inventory 1, file 129. (In Russian).
16. GARO F. R-1390 [GARO. F. R-1390]. (Azov-Black Sea Regional Land Administration. Land Management Department. [Krayzem]), inventory 1, case 332. (In Russian).
17. GARO F. R-1390 [GARO. F. R-1390]. (Azov-Black Sea Regional Land Administration. Land Management Department), inventory 1, case 333. ((In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Матвеев, В. А. Создание колонизационного фонда в сальских степях Донской области для приема беженцев с Северо-Восточного Кавказа после окончания Гражданской войны в России / В. А. Матвеев. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 224–233.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Matveev V. A. The establishment of a colonization fund in the Salsk steppes of the Don region for the reception of refugees from the Northeastern Caucasus after the end of the Civil war in Russia / V. A. Matveev // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 224–233. (In Russian).

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

PHILOSOPHICAL SCIENCES

УДК 101.1:316

НОВЫЕ ФОРМЫ КОЛЛЕКТИВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ИНДИВИДУАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

В.В. Куприянова, А.Д. Похилько

NEW FORMS OF COLLECTIVISM IN CONTEMPORARY INDIVIDUALIZING RUSSIAN SOCIETY

V.V. Kupriyanova, A.D. Pokhilko

Аннотация. При многообразии современных взглядов на коллективизм и индивидуализм в российском обществе назрела необходимость обобщенного понимания этих типов социальности как дополнительных фундаментальных ценностей. Принцип коллективизма и принцип индивидуализма неразрывно взаимно связаны. Оба они являются принципами социального познания, которые отражают диалектическую взаимосвязь общего и индивидуального в общественном бытии и в то же время являются ценностями сохранения жизни и развития личности. Прогресс цивилизации и культуры в условиях глобализации заставляет особое внимание обратить на проблему свободы личности, поддержки человеческой индивидуальности, ее защиты от нивелирования, одновременно избегая опасности крайнего индивидуализма и эгоизма. Повышение и следовательского внимания к новым формам коллективизма и к тому, что можно обозначить в целом как «новый коллективизм», обусловлено поиском оптимального сочетания общественных и индивидуальных интересов. Авторы делают вывод о том, что интерпретация коллективизма как ценности сохранения жизни, а индивидуализма как ценности развития личности открывает перспективу преодоления дуализма в их понимании на основе коллективизма.

Abstract. Given the diversity of contemporary views on collectivism and individualism in Russian society, the need for a unified understanding of these types of sociality as complementary fundamental values has become urgent. The principles of collectivism and individualism are inextricably linked. Both are principles of social cognition that reflect the dialectical interrelationship between the general and the individual in social existence and, at the same time, are values that promote life preservation and personal development. The progress of civilization and culture in the context of globalization necessitates special attention to the problem of personal freedom, supporting human individuality, and protecting it from being leveled, while simultaneously avoiding the dangers of extreme individualism and egoism. Increased and consequential attention to new forms of collectivism and to what can be broadly described as "new collectivism" is driven by the search for an optimal combination of social and individual interests. The authors conclude that interpreting collectivism as a value that promotes life preservation and individualism as a value that promotes personal development offers the prospect of overcoming the dualism in their understanding based on collectivism.

Ключевые слова: коллективизм, индивидуализм, российское общество, индивидуализация общества, типы социальности, новые формы социальности.

Keywords: collectivism, individualism, Russian society, individualization of society, types of sociality, new forms of sociality.

Актуальность темы заключается в необходимости гармоничного сочетания коллективного и индивидуально-личностного начал в российском обществе. Российское общество нуждается в стабильности, которую обеспечивает коллективизм в качестве ценности, – ценности сохранения жизни через объединение. В то же время требуется учитывать существующие прогрессивные и искать новые модели развития общества и личности, которые сопряжены с индивидуализацией общества и рисками возрастания социальной неопределенности [5, с. 33]. Российское общество с момента своего становления и до настоящего времени строится на основе принципа коллективизма. Данный принцип был присущ российскому обществу в мирное время, но особенно ярко проявлялся в военное время. Коллективизм как принцип социального познания применим к исследованию общества на микро– и макроуровне. Индивидуализм больше применим к исследованию социальности на микроуровне.

Однако в современных реалиях, в век высоких технологий, реализация принципа коллективизма для развития общества стала затруднительной, что отчетливо просматривается в период борьбы с распространением пандемии новой коронавирусной инфекции (covid-19). Вместо объединения возникла острая необходимость разделения людей вплоть до их полной изоляции. При этом надо подчеркнуть, что коллективное как начало общества, его фундаментальная основа, в период указанной пандемии, оставалось неизбывным. Коллективное выражает объективное и естественное стремление людей к объединению, их потребность существовать вместе, чтобы легче было выживать сообща. Коллективизм же – это субъективная, сознательная установка на утверждение коллективного начала путем подчинения интересов личности интересам общества или определённой группы.

Аутентичный (подлинный) коллективизм минимально подчиняет интересы личности интересам общества и группы, стремясь к гармонии интересов обеих сторон, оставляя простор для развития личности. Индивиды объединяются сознательно на основе добровольности и убеждения. В результате общество идет по пути органической солидарности. В обществе распространяются горизонтальные социальные связи, расширяются практики взаимной помощи и поддержки [1, с. 34].

Неподлинный же коллективизм насаждает коллективистское начало силой, ущемляя интересы личности и нивелируя индивидуальность. Ярким примером такого неподлинного коллективизма стала коллективизация сельского хозяйства в СССР в 30-е годы XX века. Вертикальные общественные взаимосвязи в этом процессе не просто доминируют, а становятся монопольными. Процесс коллективизации инициировался становящимся тоталитарным государством.

Аналогично естественным для общества является разделение на индивидов, утверждение индивидуально-личностного начала в ходе исторического процесса. Индивидуализм как сознательное утверждение приоритета развития личности над интересами общества и государства также может быть подлинным и неподлинным. Подлинный индивидуализм органично смыкается с подлинным коллективизмом, учитывая необходимость гармонизации интересов личности и общества. Современная теория позволяет представить общество как единство культуры и социальности, которые формируются и изменяются в процессе жизнедеятельности человека. Многомерность такого рассмотрения с позиций социокультурной методологии дает возможность выдвинуть следующую идею исследования.

Коллективизм и индивидуализм можно рассматривать как диалектически взаимосвязанные принципы познания и ценности жизни. При этом базовым, так сказать «первичным», ведущим, выступает коллективное начало человеческой жизни. Коллективизм выступает как выражение ценности сохранения жизни, выживания. Может показаться, что люди должны жить, а не выживать. Индивидуализм выступает как ценность саморазвития, самовыражения, как стремление личности к творчеству.

Природная «социальность» основана именно на стремлении к объединению ради сохранения жизни. Коллективные животные и насекомые теряют индивидуальный опыт развития, жертвуя собой ради развития рода (вида). У человека благодаря культуре возникает возможность усвоить опыт всемирного развития человеческого рода отдельным индивидом. Более того, выдающиеся люди, таланты и гении способны внести свой заметный, как бы «именной» индивидуальный вклад в коллективное развитие человеческого рода.

Социально-философское осмысление принципа коллективизма в историческом развитии общественного устройства трансформируется в различные формы социального бытия и может отображаться в общественных практиках. В связи с этим принцип коллективизма во многом обуславливается культурно-историческими и политическими особенностями развития, что, в свою очередь, создает предпосылки для формирования разнообразных проявлений модифицированного принципа коллективизма.

Ценности коллективизма предыдущих исторических эпох во многом отличаются от коллективизма современной эпохи (XX–XXI вв.), в которой существенную роль играют идеология, общественные идеалы и т. д. В настоящее время функционирование принципа коллективизма и его интеграция в систему ценностей социума во многом обусловлено механизмами становления общественной индивидуализации, в рамках которой принцип коллективизма интегрируется с ценностями индивидуализирующегося общества. Индивидуализм снимает моменты своей исторической ограниченности, состоящие в противопоставлении личности и общества (государства). Коллективное начало в индивидуализме проявляется в рефлексии на

интересы другого человека. В итоге ценность индивидуализма в моей жизни отображается в виде нравственной и правовой рефлексии на права, свободы и интересы таких же людей, как и я. Надо соотносить собственные усилия по созданию социальной комфортности с усилиями других [3, с. 215].

Новые формы коллективной самоидентификации диалектически противоречивы, поскольку включают, с одной стороны, личностную автономию, а с другой – стремление к достижению органического единства, в котором все выигрывают. Новый коллективизм выражает тенденцию становления подлинных типов социальности, производства новых синтетических форм подлинного коллективизма и подлинного индивидуализма, их взаимное обогащение. Для россиян собственное благополучие закономерно становится доминантой в динамике социальных отношений. В определенной мере такая ценностная ориентация отодвигает людей от общественных дел, в то же время ощущается потребность во взаимопонимании, эмпатии, в поддержке. Приоритетным признается налаживание взаимоотношений по горизонтали, например, межличностные, межгрупповые коммуникации.

В связи с совершенствованием информационных технологий образование коллективов необходимо рассматривать в плоскостях реальной и виртуальной жизни. В реальной социальности новые формы коллективизма зарождаются благодаря самодостаточным членам общества, россиянам, уверенным в себе, достаточно свободным и ответственным. Самодостаточность в данном случае выступает точкой роста личностной автономии. Именно такие самодостаточные россияне реализуют возможности зарождения и развития нового коллективизма. Происходит синтез индивидуального и коллективного начал в виде коммунитарности. Есть надежда, что новый коллективизм поможет смягчить значительную степень неравенства, генерирующую социальную напряжённость. Сложностью в укоренении возникшей формы единения индивидуального и коллективного начал является сопряжение коллективизма с ограничением свободы, независимости и самореализации. Социальный запрос россиян на сильное государство противоречив, поскольку патернализм ослабляет тенденцию к самоорганизации. С другой стороны, социальные изменения в российском обществе исторически шли в основном сверху. Государство, власть закона и гражданское общество вынуждены совместно отвечать на внешние и внутренние вызовы современности. А это побуждает к непрерывному поиску новых форм коллективности, обеспечивающих сочетание коллективных и индивидуальных интересов и единение сил для достижения наилучшего результата общественного развития [3, с. 219]. Позволим себе привести примеры нового коллективизма.

Формой нового коллективизма, возникшей и нашедшей признание, являются волонтерство, общественные движения и инициативы. Эти коллективы решают социальные проблемы: поддержка слабых, помощь оказавшимся в сложной жизненной ситуации и т. д. Волонтеры нравственно

заинтересованы в общественно-полезной работе, чувствуя востребованность своих знаний, умений и навыков [4, с. 69]. Добровольность выступает критерием нового (здорового) коллективизма. Такой коллективизм нужен свободным личностям, он альтруистичен, дает возможность решать такие задачи, которые не могут решать изолированные, разделённые, отдельные люди [2, с. 2]. Может показаться, что волонтерство уступает в масштабах по массовости и объему общественной работы, которая проводилась в советском обществе. Однако различие здесь не количественное, а качественное. Волонтерство идет снизу, а не навязывается (хотя может поддерживаться) сверху.

Стремительное развитие информационного общества захватывает все сферы человеческой жизнедеятельности и способствует укоренению новых коллективов, которые образуются в виртуальном пространстве, но объединены общими интересами и стремятся к достижению общих целей. Такими коллективами являются онлайн-сообщества и социальные сети. Посредством информационных сетей люди взаимодействуют и сотрудничают.

Несколько последних десятилетий в России широко распространилась методология краудсорсинга, охватившая многие сферы российского бизнеса. Целью краудсорсинга является объединение потенциала заинтересованных людей для решения комплексных задач. Практика показала, что такое вовлечение в совместную деятельность способствует созданию инноваций и зарождению уникальных продуктов.

Если краудсорсинг стремится к привлечению внешних исполнителей для реализации поставленных целей и задач, то коллаборация представляет собой совместную работу ради достижения общей цели. Коллаборация строится на принципах открытости, равноправия, важности самого процесса, а не только результата, она обеспечивает внесение личного вклада каждого участника команды в общий успех.

«Новый коллективизм» является термином неустоявшимся, его можно интерпретировать как синтез подлинного коллективизма и подлинного индивидуализма. На наш взгляд, уместным было бы и такое обозначение как «новый индивидуализм». Индивиды стремятся объединиться, групповое действие основано на добровольности, горизонтальных коммуникативных связях, на цифровых инструментах и общих интересах.

Формы нового коллективизма многообразны:

- краудсорсинг и краудфандинг;
- волонтерские и гражданские инициативы;
- флешгруппы и временные кооперации;
- профессиональные и тематические сообщества (комьюнити);
- кооперативы нового типа и платформенная кооперация;
- сетевые и цифровые сообщества;
- городские и локальные сообщества;
- коллективные научные, творческие и культурные проекты и т. д.

Особенности новых форм коллективизма в том, что они являются гибкими, основанными на добровольном членстве. Вход и выход осуществляются легко. Для них характерны горизонтальные связи и самоорганизация. Важную роль играют цифровые инструменты.

Таким образом, новый коллективизм представляет собой не возврат к упрощенным формам неподлинного коллективизма, а поиск синтетических форм, учитывающих принцип индивидуализма. Личность развивает автономию, самовыражается и самореализуется, и тем самым укрепляет общество. Сообщества, идущие от личностной автономии, создают сферы приватности как продолжение пространства развития личности. Тем самым ослабляется вмешательство системы в жизненный мир человека.

Формы нового коллективизма связаны с адаптацией традиционного коллективизма к современным вызовам общественного развития в условиях индивидуализирующегося общества. На этом пути мы можем избежать дуализма в понимании коллективизма и индивидуализма. Индивидуализация российского общества предполагает, что принцип коллективизма не утрачивает свою ценность, а диалектически обогащается «своим другим» – ценностью индивидуализма. Соотношение ценностей коллективизма и индивидуализма состоит не в выборе между личными и общественными интересами, а в балансе между личным и социальным. Объединяя силы, инициативные личности создают новые коллективы через практики участия, возможности сетевых структур и различных ассоциаций. Коллективная работа предполагает взаимное сотрудничество, совместное решение поставленных задач, а также поддержку друг друга в сложных ситуациях. Новые формы коллективизма позволяют не противопоставлять коллективизм и индивидуализм, а, синтезируя их, воплощать в общественном бытии гармоничные формы общественной организации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бакланова, О. А. Типологическая дифференциация социальности в современном российском обществе : автореферат дис. ... доктора философских наук / Бакланова Ольга Александровна. – Москва, 2025. – 41 с. – Текст : непосредственный.
2. Балашов, Л. Е. Коллективизм и/или индивидуализм / Л. Е. Балашов. – Москва : Б.и., 2007. – 22 с. – URL: <https://balashov44.narod.ru/FIL-2/kollekt.htm> <https://balashov44.narod.ru/FIL-2/kollekt.htm> (дата обращения 10.08.2026). – Текст : электронный.
3. Грищенко, М. А. Новый коллективизм в социальном позиционировании россиян / М. А. Грищенко. – Текст : непосредственный // Гуманитарий Юга России. – 2017. – Т. 6, № 3. – С. 215–224.
4. Киршин, Б. Н. Журналистика: возможности нового коллективизма / Б. Н. Киршин. – Текст : непосредственный // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2025. – № 1(55). – С. 67–71.
5. Кох, И. А. Социализация личности: индивидуализм и коллективизм как ориентиры трансформируемого общества / И. А. Кох, Р. С. Девятьяров. – Текст : непосредственный // Siberian Socium. – 2020. – Т. 4, № 1(11). – С. 33–47.

REFERENCES

1. Baklanova O. A. *Tipologicheskaya differentsiatsiya sotsial'nosti v sovremennom rossiyskom obshchestve : avtoreferat dis. ... doktora filosofskikh nauk* [Typological differentiation of sociality in modern Russian society: abstract of dis. ... Doctor of Philosophy]. Moskow, 2025. 41 p. (In Russian).
2. Balashov L. Ye. *Kollektivizm i/ili individualizm* [Collectivism and/or Individualism], Moskow : B.i., 2007. 22 p. URL: <https://balashov44.narod.ru/FIL-2/kollekt.htm>. (In Russian).
3. Grishchenko M. A. Novyy kollektivizm v sotsial'nom pozitsionirovanii rossiyan. *Gumanitarniy Yuga Rossii = Humanitarian of the South of Russia*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 215–224. (In Russian).
4. Kirshin B. N. Zhurnalistika: vozmozhnosti novogo kollektivizma. *Znak: problemnoye pole mediaobrazovaniya* = Sign: Problematic Field of Media Education. 2025, no. 1(55), pp. 67–71. (In Russian).
5. Kokh I. A., Devit'yarov R. S. Sotsializatsiya lichnosti: individualizm i kollektivizm kak oriyentiry transformiruyemogo obshchestva. *Siberian Socium* = . 2020, vol. 4, no. 1(11), pp. 33–47. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Куприянова, В. В. новые формы коллективизма в современном индивидуализирующемся российском обществе / В. В. Куприянова, А. Д. Похилько. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 234–240.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Kupriyanova V. V. New Forms of Collectivism in Modern Individualizing Russian Society / V. V. Kupriyanova, A. D. Pokhilko // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 234–240. (In Russian).

УДК 316

**ЧЕЛОВЕК «КЛИПОВОГО СОЗНАНИЯ»:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПОСЛЕДСТВИЙ
ПОТРЕБЛЕНИЯ МЕДИА**

С.И. Пелевин, Э.А. Осипов

**"CLIP CONSCIOUSNESS" MAN: A SOCIO-PHILOSOPHICAL
ANALYSIS OF THE CONSEQUENCES OF MEDIA CONSUMPTION**

S.I. Pelevin, E.A. Osipov

Аннотация. Статья посвящена социально-философскому анализу феномена «клипового сознания» как одной из ключевых антропологических трансформаций современного человека, обусловленных тотальным потреблением медиапродукции. Авторы рассматривают клиповое мышление не просто как когнитивный стиль, а как фундаментальный сдвиг в структуре восприятия, памяти и ценностных ориентаций личности, происходящий под воздействием гиперпотока информации, фрагментарности нарративов и визуализации смыслов в цифровых и традиционных СМИ. В работе обосновывается тезис о том, что клиповое сознание порождает двойственный социальный эффект. С одной стороны, оно обеспечивает высокую скорость адаптации к изменчивой среде и многозадачность, с другой – приводит к утрате способности к глубинному рефлексивному мышлению, выстраиванию причинно-следственных связей и формированию целостной картины мира. Особое внимание уделяется последствиям данного феномена для публичной сферы: размыванию критериев истинности, снижению критической восприимчивости аудитории и росту подверженности манипулятивным медиастратегиям.

Abstract. The article presents a socio-philosophical analysis of the phenomenon of "clip consciousness" as one of the key anthropological transformations of modern humans, driven by the total consumption of media products. The author examines clip thinking not merely as a cognitive style, but as a fundamental shift in the structures of perception, memory, and value orientations of the individual, occurring under the influence of hyper-information flows, fragmented narratives, and the visualization of meanings in digital and traditional mass media. The paper substantiates the thesis that clip consciousness produces a dual social effect. On the one hand, it ensures high adaptability to a rapidly changing environment and multitasking; on the other hand, it leads to the loss of capacity for deep reflexive thinking, the ability to establish cause-and-effect relationships, and the formation of a coherent worldview. Special attention is paid to the consequences of this phenomenon for the public sphere: the blurring of truth criteria, the decline of critical receptivity among audiences, and increased susceptibility to manipulative media strategies.

Keywords: clip thinking, media consumption, social philosophy, digital reality, fragmentation of perception, critical thinking, reflection, postmodernism, information society.

Ключевые слова: клиповое мышление, медиапотребление, социальная философия, цифровая реальность, фрагментарность восприятия, критическое мышление, рефлексия, постмодернизм, информационное общество.

Современный человек существует в состоянии перманентной информационной перегрузки. Ежедневно через цифровые и традиционные средства массовой информации проходят колоссальные объёмы данных, формирующие не только содержание нашего знания, но и сами структуры мышления, восприятия и памяти. Медиа, некогда задуманные преимущественно как каналы трансляции информации, эволюционировали в мощные антропологические силы, которые активно конструируют реальность, задают ценностные ориентиры и формируют когнитивные привычки. Эта трансформация ставит фундаментальный философский вопрос: какой субъект формируется под непрерывным давлением медиапотребления и каковы социальные и экзистенциальные последствия этого формирования?

Одним из наиболее обсуждаемых и одновременно наиболее противоречивых ответов на этот вопрос является концепция «клипового сознания» (или «клипового мышления»). Первоначально введённая в педагогический и психологический дискурс для описания фрагментарного, нелинейного стиля обработки информации, характерного для «цифрового поколения», эта категория постепенно приобрела более широкое социально-философское значение. Сегодня под клиповым сознанием понимается особый модус восприятия, при котором информация усваивается в виде коротких, изолированных фрагментов – «клипов» – а не как связное, логически выстроенное целое. Такому способу восприятия способствует сама архитектура современных медиа: короткие видеоролики, новостные ленты, push-уведомления, гипертекстовые ссылки и постоянное переключение между разрозненными контентными потоками.

Социально-философская актуальность изучения клипового сознания обусловлена его глубоко амбивалентным характером. С одной стороны, способность быстро обрабатывать большие объёмы разнородной информации, адаптироваться к изменчивой среде и функционировать в режиме многозадачности выглядит как адаптивное преимущество в условиях поздней современности. С другой стороны, критики утверждают, что клиповое сознание влечёт за собой глубокую когнитивную и экзистенциальную потерю: размывание рефлексивных способностей, ослабление памяти, неспособность выстраивать длинные причинно-следственные цепи и постепенное исчезновение самой устремлённости к целостному постижению мира и себя. В социальном измерении эти когнитивные дефициты оборачиваются серьёзными демократическими и этическими рисками: формированием популяции, подверженной манипуляциям, неспособной отличать истину от лжи и всё более отчуждённой от практик рационального публичного обсуждения.

Философская традиция всегда была озабочена условиями подлинного человеческого существования, культивированием разума, критической автономии и способности к суждению. От платоновской аллегории пещеры до кантовской защиты просвещения, от хайдеггеровской критики технического «постава» до адорновского анализа индустрии культуры [7] – философы неоднократно предостерегали против сил, угрожающих свести человека

к пассивному потребителю готовых смыслов. В этом контексте феномен клипового сознания предстаёт как новое, отчётливо современное проявление старой философской проблемы: напряжения между свободой и детерминацией, активной рефлексией и пассивным усвоением, идеалом автономного субъекта и реальностью субъекта обусловленного.

Однако, несмотря на растущий объём эмпирических исследований в психологии, нейронауке и медиаисследованиях, систематический социально-философский анализ клипового сознания остаётся недостаточно разработанным. Существующие исследования, как правило, фокусируются либо на когнитивных механизмах фрагментарного восприятия, либо на технологических возможностях цифровых медиа, тогда как более широкие антропологические, этические и социальные импликации зачастую остаются на периферии внимания. Этот пробел представляется особенно значительным, поскольку, как мы утверждаем, клиповое сознание является не просто психологической чертой или поколенческой характеристикой – оно представляет собой структурную особенность современного состояния, глубоко переплетённую с логикой медийного капитализма, политикой внимания и кризисом традиционных институтов смыслопорождения.

Термин «клиповое сознание» (от англ. clip – фрагмент, отрезок, вырезка) вошёл в научный оборот в конце 1990-х – начале 2000-х годов преимущественно в контексте педагогической и психологической литературы. Первоначально он использовался для описания особенностей когнитивного стиля молодого поколения, воспитанного на интенсивном потреблении аудиовизуального контента – прежде всего, музыкальных клипов, рекламных роликов и коротких телевизионных сюжетов. Исследователи отмечали, что у таких индивидов наблюдается преобладание образно-эмоционального восприятия над логико-понятийным, тяготение к смене картинок, а не к последовательному развёртыванию аргументации, и сниженная способность к удержанию длительного внимания на одном объекте.

Однако уже к середине 2000-х годов стало очевидно, что клиповое сознание – это не временная особенность отдельной возрастной когорты и не побочный эффект конкретного медиаформата (например, музыкального телевидения). С распространением интернета, социальных сетей, мобильных устройств и алгоритмических лент фрагментарное восприятие превратилось в универсальную антропологическую характеристику, охватывающую практически все социальные слои и возрастные группы. Клиповое сознание перестало быть маркером «поколения MTV» и стало маркером «человека цифрового» – *homo digitalis*.

В социально-философском ключе клиповое сознание может быть определено как способ восприятия, переработки и усвоения информации, при котором:

1. Информация воспринимается дискретно, в виде изолированных, слабо связанных между собой смысловых единиц;

2. Отсутствует глубинная обработка – информация не подвергается критической рефлексии, не встраивается в систему уже имеющегося знания и не связывается с ценностно-смысловым контекстом личности;

3. Восприятие ориентировано на новизну и смену стимулов, а не на углубление в содержание; внимание постоянно переключается с одного объекта на другой;

4. Память функционирует преимущественно в режиме кратковременного хранения, тогда как долговременная фиксация и смысловая интеграция затруднены.

Важно отличать клиповое сознание от смежных понятий. Так, «постмодернистская чувствительность», описанная Ж.-Ф. Лиотаром [7] как недоверие к метанарративам, предполагает хотя бы рефлексивное осознание фрагментарности бытия и ироническую дистанцию по отношению к любым формам тотальности. Клиповое же сознание, напротив, чаще всего нерефлексивно: оно не выбирает фрагментарность, а оказывается ею обусловлено. Равным образом клиповое сознание не тождественно «обществу спектакля» Ги Дебора, где фрагментация реальности предстаёт как результат сознательных идеологических практик; клиповое сознание есть скорее следствие структурных особенностей медиасреды, чем целенаправленной манипуляции, хотя, безусловно, эти две линии пересекаются.

С философской точки зрения, клиповое сознание может быть осмыслено через призму хайдеггеровского понятия «заброшенности» (*Geworfenheit*) [2]: человек оказывается «заброшенным» в поток информации, который он не выбирал и который он не способен контролировать. При этом, в отличие от экзистенциальной заброшенности, которая открывает возможность подлинного существования через осознание своей конечности, медийная заброшенность, напротив, закрывает эту возможность, погружая субъекта в бесконечную смену поверхностных впечатлений и тем самым лишая его опоры для самоопределения.

Таким образом, клиповое сознание предстаёт не просто как когнитивный стиль, но как антропологический феномен, затрагивающий сам способ бытия человека в мире. Его анализ требует выхода за рамки психологии и нейронауки и обращения к фундаментальным философским вопросам о природе субъекта, структуре опыта и условиях возможности подлинного познания.

Анализ последствий клипового сознания на уровне индивида предполагает рассмотрение трёх взаимосвязанных измерений: когнитивного (как мы мыслим и познаём), идентитарного (кем мы себя ощущаем) и этического (как мы принимаем решения и несём ответственность).

Наиболее очевидные последствия клипового сознания фиксируются в когнитивной сфере. Исследования показывают, что регулярное потребление фрагментированного медиаконтента приводит к снижению способности к концентрации внимания, ослаблению оперативной памяти и затруднениям в построении логических умозаключений, требующих удержания нескольких

посылок одновременно. Человек клипового сознания с трудом читает длинные тексты, теряет нить повествования, испытывает дискомфорт при необходимости следовать за развёрнутой аргументацией.

Однако более глубокая проблема заключается в трансформации самого представления о знании. В классической эпистемологии знание понималось как обоснованное истинное убеждение, предполагающее определённую системность и связность. Клиповое сознание подрывает этот идеал: знание заменяется «информированностью», то есть обладанием множеством разрозненных фактов, не интегрированных в картину мира. Человек знает «обо всём понемногу», но не способен выстроить иерархию значимости, отличить существенное от второстепенного, увидеть глубинные закономерности.

Здесь уместно вспомнить мысль Эриха Фромма о том, что современный человек обладает колоссальным объёмом информации, но утратил «искусство быть» [5; с. 67]. Клиповое сознание усугубляет этот разрыв: индивид оказывается перегружен данными, но лишён смыслов. Информация не становится знанием, знание не становится мудростью, и в этом пункте клиповое сознание обнаруживает свою глубочайшую антропологическую опасность – оно делает человека не более просвещённым, а более растерянным.

Второе измерение касается идентичности. Классическая философская традиция (от античности до экзистенциализма) связывала обретение идентичности с рефлексией, с умением ответить на вопрос «кто я?» через сопоставление прошлого, настоящего и будущего, через выстраивание нарратива собственной жизни. Клиповое сознание разрушает этот нарратив: жизнь распадается на серию несвязанных эпизодов, подобных ленте социальных сетей. «Я» оказывается не устойчивой структурой, а постоянно обновляющимся потоком впечатлений и реакций.

В этом контексте можно говорить о феномене «текучей идентичности» (по аналогии с «текучей современностью» Зигмунта Баумана) [6; с. 198-200]. Человек клипового сознания не имеет времени и когнитивных ресурсов для самоисследования; его идентичность формируется внешними силами – алгоритмами рекомендаций, трендами, рекламными образами. Он становится тем, что потребляет, но это «становление» лишено внутренней необходимости и свободы выбора. Это не самоопределение, а самоинформирование – поверхностное и обратимое.

Наконец, третье измерение – этическое. Традиционные этические системы (кантовский категорический императив, аристотелевская добродетель, утилитаризм) требуют от субъекта способности к рефлексии, к мысленному эксперименту, к рассмотрению последствий своих действий в долгосрочной перспективе. Клиповое сознание, ориентированное на краткосрочное стимулирование и сиюминутное удовлетворение, подрывает эту способность. Моральный выбор становится всё более ситуативным, зависящим от текущего эмоционального состояния и внешних импульсов, а не от внутренних принципов.

Кроме того, снижение эмпатии, о котором свидетельствуют многие психологические исследования, может быть частично объяснено клиповым характером медиапотребления. Когда мы сталкиваемся с чужой болью в формате короткого видео, которое тут же сменяется следующим, эта боль не успевает нас «затронуть» в подлинном смысле слова. Мы становимся свидетелями, но не соучастниками; мы видим, но не сопереживаем. Этика, основанная на способности поставить себя на место другого, требует времени и глубины – именно того, чего клиповое сознание лишает субъекта.

Таким образом, на уровне индивида клиповое сознание порождает тройной кризис: когнитивный (утрата способности к целостному познанию), идентитарный (размывание устойчивого «Я») и этический (ослабление моральной рефлексии). Эти три кризиса взаимно усиливают друг друга, создавая замкнутый круг, из которого индивид не в состоянии вырваться собственными силами без внешней поддержки.

В социально-философском ключе клиповое сознание может быть понято как новая форма идеологической интерпелляции – процесса, посредством которого индивиды распознают себя в качестве субъектов определённого социального порядка. Если для Л. Альтюссера идеология «интерпеллирует» индивидов через ритуалы, символы и институты, то в эпоху клипового сознания интерпелляция происходит через сам поток медиа: она не требует от субъекта усилия, не предполагает акта признания, а действует как фон, как белый шум, который незаметно формирует фоновые установки и бессознательные предпочтения.

Идеология, которая действует на уровне клипового сознания, не нуждается в развёрнутых доктринах и манифестах. Она действует через повторение эмоционально заряженных образов, через создание атмосферы, через постоянное транслирование «очевидностей», которые никогда не подвергаются сомнению, потому что для сомнения просто не остаётся времени и когнитивных ресурсов. Это наиболее эффективная форма идеологии – та, которая работает без сопротивления, потому что не воспринимается как идеология.

Таким образом, социальные последствия клипового сознания выходят далеко за рамки индивидуальных когнитивных затруднений. Они касаются фундаментальных принципов организации общества: способности к коллективному действию, качества публичной дискуссии, устойчивости демократических институтов и самих механизмов воспроизводства социального порядка. Клиповое сознание в этом контексте перестаёт быть просто психологическим феноменом и становится социально-политической реальностью, требующей серьёзного философского осмысления и практического противодействия.

Проведённый социально-философский анализ феномена клипового сознания позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение.

Во-первых, клиповое сознание не является случайным или временным явлением, связанным с особенностями отдельного медиаформата или

поколенческой субкультуры. Оно представляет собой системный антропологический сдвиг, обусловленный фундаментальными трансформациями медиасреды, в которой оказывается современный человек. Гиперпоток информации, фрагментарность нарративов, визуализация смыслов и алгоритмическое управление вниманием формируют новый когнитивный режим, в котором дискретность и поверхностность становятся нормой восприятия, а глубина, связность и рефлексия – трудно достижимым исключением.

Во-вторых, клиповое сознание характеризуется глубокой амбивалентностью. С одной стороны, оно обеспечивает человеку высокую скорость ориентации в изменчивой информационной среде, способность к многозадачности и оперативному реагированию на новые стимулы. В этом смысле клиповое сознание является адаптивным механизмом, позволяющим выживать в условиях «информационного шума» и сверхинтенсивной коммуникации. С другой стороны, эта адаптивность достигается ценой фундаментальных когнитивных и экзистенциальных потерь: утраты способности к глубинному осмыслению, ослабления критического мышления, размывания устойчивой идентичности и деформации этической рефлексии. Клиповое сознание делает человека более быстрым, но менее глубоким; более информированным, но менее понимающим; более включённым в коммуникацию, но менее способным к подлинному диалогу.

В-третьих, социальные последствия клипового сознания выходят далеко за рамки индивидуальных когнитивных проблем. Они затрагивают саму структуру публичной сферы, механизмы политической коммуникации и условия функционирования демократических институтов. Клиповое сознание превращает публичную дискуссию в серию эмоциональных высказываний, подрывает способность граждан к взвешенному суждению, способствует росту поляризации и делает общество более уязвимым для манипулятивных стратегий. В этом контексте клиповое сознание предстаёт не просто как образовательная или культурная проблема, но как социально-политический вызов, требующий осмысления на уровне философской теории и практической политики.

В-четвёртых, проведённый анализ показывает, что клиповое сознание не является неизбежной судьбой человечества в эпоху цифровых технологий. Оно не фатально и не необратимо. Философская традиция – от античных практик диалектики до современных концепций критической педагогики – предлагает ресурсы для преодоления негативных последствий клипового восприятия. Ключевым из этих ресурсов является культивирование того, что мы предлагаем называть «рефлексивной медиакомпетентностью» – способности не просто потреблять медиаконтент, но осмыслять его, оценивать критически, выстраивать связи между разрозненными фрагментами и интегрировать информацию в целостную картину мира.

Развитие этой компетентности предполагает:

1. Возврат к практикам «медленного чтения» и глубинной герменевтики – умения работать с длинными текстами, анализировать их структуру,

выявлять скрытые смыслы и вступать в диалог с автором. Это не означает отказа от цифровых форматов, но требует сознательного и регулярного переключения на режимы восприятия, предполагающие сосредоточенность и размышление.

2. Философское образование, ориентированное не на запоминание доктрин, а на развитие критического мышления, логической аргументации и способности к рефлексии. Философия как дисциплина, по самому своему существу противостоящая поверхностности и догматизму, может сыграть ключевую роль в формировании субъекта, способного сопротивляться клиповой фрагментации сознания.

3. Медиаобразование, которое выходит за рамки технической грамотности и включает в себя понимание механизмов функционирования медиа, алгоритмических систем, экономики внимания и манипулятивных техник. Человек, знающий, как устроены рекомендательные системы и как работает политика внимания, уже менее уязвим для их воздействия.

4. Восстановление диалогических практик в публичной сфере – создание пространств, где возможен не обмен лозунгами, а подлинное обсуждение, предполагающее слушание, аргументацию и готовность пересматривать свои позиции. Это требует институциональных изменений, но начинается с личной установки каждого человека на диалог, а не на монолог.

В-пятых, задача современной социальной философии не ограничивается критической диагностикой клипового сознания. Она включает в себя разработку новой антропологической модели – такой модели человека, которая была бы адекватна условиям цифровой эпохи, но при этом сохраняла бы классические философские идеалы автономии, разума и ответственности. Речь не идёт о ностальгическом возврате к дописменной или додигитальной культуре; напротив, предлагается синтез, в котором скорость и глубина, фрагментарность и целостность, потребление и рефлексия перестают быть взаимоисключающими альтернативами и становятся моментами единого, целостного способа бытия в мире.

Эта антропологическая модель может быть названа «рефлексивным субъектом цифровой эпохи». Такой субъект не отказывается от благ и возможностей, которые открывают современные медиа, но сохраняет критическую дистанцию по отношению к ним. Он способен переключаться между режимами восприятия – от быстрого сканирования к глубокому погружению, от потребления к осмыслению, от реакции к рефлексии. Он не растворяется в потоке информации, но остаётся его хозяином, а не рабом. Он способен к диалогу не только с другими, но и с самим собой – к той внутренней беседе, которая, по мысли Сократа и Платона, составляет сущность мышления.

В-шестых, исследование показало, что клиповое сознание является не просто психологическим или культурным феноменом, но философской проблемой в полном смысле этого слова. Оно затрагивает фундаментальные вопросы онтологии (какова природа реальности, которая является нам через медиа?), гносеологии (что мы можем знать и как мы это знаем в условиях фрагментированного восприятия?), этики (как мы должны действовать, если

наша способность к моральному суждению ослаблена?) и социальной философии (как возможно справедливое и устойчивое общество, если его члены утрачивают критическое мышление?). В этом смысле клиповое сознание – одна из центральных тем современной философской рефлексии, требующая дальнейшего исследования и междисциплинарного диалога.

Наконец, автор статьи считает необходимым подчеркнуть, что предложенный анализ не является окончательным и не претендует на исчерпывающую полноту. Клиповое сознание – это развивающийся феномен, который будет трансформироваться вместе с эволюцией медиатехнологий, социальных практик и культурных контекстов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на конкретные эмпирические исследования механизмов клипового восприятия, на сравнительный анализ различных социальных и культурных групп, на разработку и апробацию образовательных программ по формированию рефлексивной медиакомпетентности, а также на углублённую философскую разработку антропологической модели субъекта цифровой эпохи.

Тем не менее, уже сейчас можно утверждать, что клиповое сознание представляет собой один из ключевых вызовов современности – вызов, который не может быть проигнорирован ни философией, ни образованием, ни политикой. Ответ на этот вызов требует не технических решений, а глубокого переосмысления того, что значит быть человеком в мире, где медиа стали не просто посредником, но средой нашего обитания.

В конечном счёте, как писал Мартин Хайдеггер, сущность техники не есть что-то техническое [4]. Равным образом сущность медиа не есть что-то медийное. За вопросом о клиповом сознании стоит более фундаментальный вопрос: каким человек хочет и может быть в эпоху, когда его сознание становится объектом конструирования, управления и эксплуатации? И ответ на этот вопрос, как и тысячелетия назад, остаётся делом философии – не потому, что философия обладает готовыми рецептами, а потому, что она сохраняет способность задавать вопросы, которые никто другой задавать не решается.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гиренок, Ф. И. Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. – Москва : Проспект, 2022. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Фрумкин, К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста / К. Г. Фрумкин – Текст : электронный // Топос: литературно-философский журнал. – 2010. – № 9. – URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 27.08.2026).
3. Адорно, Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / Т. Адорно, М. Хоркхаймер. – Москва : Медиум; СПб. : Ювента, 1997. – 312 с. – Текст : непосредственный.
4. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – Москва : Республика, 1993. – 447 с. – Текст : непосредственный.
5. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – Москва : АСТ, 2014. – 270 с. – Текст : непосредственный.

6. Бауман, З. *Текущая современность* / З. Бауман. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 238 с. – Текст : непосредственный.
7. Лиотар, Ж.-Ф. *Состояние постмодерна* / Ж.-Ф. Лиотар. – Москва : Институт экспериментальной социологии ; Санкт-Петербург : Алетейя, 1998. – 159 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Girenok F. I. *Klipovoe soznanie* [Clip Consciousness]. Moscow: Prospekt, 2022. 256 p. (In Russian)
2. Frumkin K. G. Clip thinking and the fate of linear text. *Topos: literaturno-filosofskiy zhurnal* =Topos: Literary and Philosophical Journal, 2010, no. 9. Available at: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed 27.08.2026). (In Russian)
3. Adorno T., Horkheimer M. *Dialektika Prosveshcheniya. Filosofskie fragmenty* [Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments]. Moscow; St. Petersburg: Medium, 1997. 312 p. (In Russian)
4. Heidegger, M. *Vremya i bytie* [Time and Being]. Moscow: Respublika, 1993. 447 p. (In Russian)
5. Fromm, E. *Imet' ili byt'?* [To Have or to Be?]. Moscow: AST, 2014. 270 p. (In Russian)
6. Bauman, Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid Modernity]. St. Petersburg: Piter, 2008. 240 p. (In Russian)
7. Lyotard, J.-F. *Sostoyanie postmoderna* [The Postmodern Condition]. Moscow: Institut eksperimental'noy sotsiologii; St. Petersburg: Aleteyya, 1998. 160 p. (In Russian)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Пелевин, С. И. Человек «клипового сознания»: социально-философский анализ последствий потребления медиа / С. И. Пелевин, Э. А. Осипов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 241–250.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Pelevin, S. I. The Man of "Clip Consciousness": a Socio-Philosophical Analysis of the Consequences of Media Consumption / S. I. Pelevin, E. A. Osipov. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 241–250. (In Russian).

УДК 1:316.334.2

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

А.Д. Похилько, В.А. Петков, Т.В. Чиркова, Х.А. Хубиев

A SOCIO-PHILOSOPHICAL INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF EDUCATIONAL SPACE

A.D. Pokhilko, V.A. Petkov, T.V. Chirkova, Kh.A. Khubiev

Аннотация. Авторы стремились обнаружить новые моменты в известной теме, применяя философские методы. Это позволило расширить исходный термин, включить в содержание понятия «образовательное пространство» фоновые социокультурные моменты, связанные с инкультурацией. Переосмыслены в герменевтическом ключе такие особенности как взаимосвязь с ценностно-смысловым измерением социокультурного пространства; продемонстрирована специфика ассиметричной диспозиции «учительство-ученичество», затронута проблема ценности индивидуализма и коллективизма в обучении и воспитании; обозначены диалектические противоречия и парадоксы, маркирующие поставленную проблему. Авторы ведут научный поиск корреляции гетерономности образовательного и моментов автономности личного пространства, утверждая суверенность личности (наличие у нее границ и информационных барьеров). Был поставлен вопрос о духовности в образовательном пространстве, при этом подчеркнута специфика спортивной духовности, гармонично сочетающей моменты материального и духовного. Сделан вывод о том, что перспективой российского образования является достижение сбалансированного соотношения конструктивной традиционности и инновационности.

Abstract. The authors sought to uncover new facets of a well-known topic by applying philosophical methods. This approach enabled them to expand the scope of the original term and incorporate sociocultural background elements associated with enculturation into the concept of "educational space." Features such as the interconnection with the value-meaning dimension of sociocultural space were reinterpreted through a hermeneutic lens; the specific nature of the asymmetric "teacher-student" relationship was demonstrated; the issue of the relative value of individualism versus collectivism in teaching and upbringing was addressed; and the dialectical contradictions and paradoxes characterizing the subject were outlined. The authors explore the correlation between the heteronomy of educational space and the autonomy of personal space, affirming the sovereignty of the individual (including the existence of personal boundaries and information barriers). The question of spirituality within the educational space was raised, with particular emphasis placed on the nature of "sports spirituality"—a harmonious blend of material and spiritual elements. The authors conclude that the future of Russian education lies in achieving a balanced relationship between constructive traditionalism and innovation.

Ключевые слова: образовательное пространство, социальная философия, социальное пространство, личное пространство, суверенность личности, автономность личности.

Keywords: educational space, social philosophy, social space, personal space, sovereignty of the individual, autonomy of the individual.

Данное исследование посвящено актуальной проблеме роли образовательного пространства в жизни человека и общества, его значимости в культуре. Актуальность заключается, прежде всего, в неоднозначности трактовки понятия «образовательное пространство», а соответственно – в терминологической неопределенности при использовании данного понятия и корректности связанных с ним проблемных вопросов. Многогранность того или иного социокультурного феномена и многоаспектность исследования социокультурного пространства, что относится и к образовательному пространству, не только допускает, но и требует множества истолкований, интерпретаций, дефиниций и подходов. Социально-философская интерпретация позволяет шире взглянуть на проблемы и перспективы российского образовательного пространства.

Задача данной статьи состоит в том, чтобы понять особенности образовательного пространства в аспекте социально-философской методологии, применить полученные общие положения социально-философского исследования к рассмотрению специфики российского образовательного пространства.

Философско-методологические основания исследования образовательного пространства, на наш взгляд, разработаны недостаточно. Например, Н.А. Колганова пытается показать особенность социально-философского аспекта проблематики образовательного пространства, но делает это только на муниципальном уровне. Для философских обобщений недостаточным является подобное снижение уровня абстракции, которое еще больше теряет философский смысл, когда образовательное пространство ограничивается только одной образовательной организацией или образовательным учреждением. Кроме того, некоторые акценты, которые она расставляет в данной проблематике, становятся менее актуальными [2, с. 11–14]. Мы имеем в виду смещение акцентов с обучения на воспитание, усиление роли традиционных ценностей, в особенности смещение ценности с индивидуализма на коллективизм и некоторые другие.

Более основательным и современным выглядит исследование терминологии, связанной с образовательным пространством у И.В. Яковлевой и ее соавторов [9, с. 711–732; 5, с. 183–193], дающих обзор статей в журнале «Философия образования». Ими сделана попытка уточнения понятий, например, они стремятся провести различие между понятием образования в виде ценности и термином «ценность образования», показать субъектность образования в сравнении с субъектностью в образовании и так далее. Такие различия позволяют провести многоаспектность образовательного пространства, которая выражается в том, что в нем находятся свои углы зрения для изучения в педагогике, психологии, антропологии, теории управления и многих других научных дисциплин.

Важное положение И.В. Яковлевой состоит в том, что образовательное пространство является ценностью, оно наполнено ценностным

содержанием. Как утверждают авторы, «Всеобщий авторский консенсус в вопросах онтологии изменений российского образовательного пространства определяется ведущей ролью социально-философской рефлексии, обуславливающей общественные и образовательные ценностные приоритеты» [5, с. 185]. Ценность образования подчеркнута в Законе об образовании в Российской Федерации (ФЗ-273, статья 2), где образование рассмотрено как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом» [6, статья 2]. И как общественное благо оно осуществляется в интересах человека, семьи, а также государства и общества. Государство распределяет образовательные ценности между людьми, используя власть.

Возникает вопрос о том, можно ли взглянуть на проблему образовательного пространства не только более широко, но и более глубоко, проблемно, выявить некоторые парадоксы в социально-философской интерпретации образовательного пространства в целом и российского образовательного пространства в частности. Парадоксы здесь мы понимаем как двигатель науки, эвристический прием, а не методический прием в образовательной практике, когда проблематизируют уже готовое знание.

Первая проблема состоит в том, является ли образовательное пространство пространством. Строго говоря, пространство – это форма существования материи. В зависимости от материальных объектов изменяется и само пространство. Пространство – это чистое количество. Такая характеристика явно не может быть применена к образовательному пространству, поскольку оно носит не только количественный характер, но обладает таким качеством как ценность. Количественный характер образовательного пространства можно связать с его информационной составляющей и знаниевыми компонентами. Удобство однородности образовательного пространства состоит в том, что оно стандартизировано, и это позволяет двигаться в нем индивидуальным и коллективным субъектам. В то же время обычное понимание образовательного пространства как системного явления, которое включает в себя 1) элементы, т. е. образовательные и влияющие на образование институты, организации и учреждения; 2) структуру – отношения между элементами системы; 3) единство элементов и системы; – такое обычное понимание делает акцент на единстве образовательного пространства.

Однако, на наш взгляд, можно расширить понимание образовательного пространства в социально-философском аспекте. Образовательное пространство в философском плане – это не только сознательный и управляемый государством процесс, но достаточно стихийный и даже хаотический процесс. Это процесс формообразования индивида, аналогично тому, как его трактует Гегель в своей знаменитой «Феноменологии духа». Образовательное пространство – это не только измерение социализации, оно захватывает процесс инкультурации. На ранних

этапах жизни ребенка инкультурация доминирует. Эгоцентрическая установка ребенка предполагает, что он берет то, что ему нужно для выживания.

Существует хорошая метафора о том, что в раннем детстве (до 5–6 лет) дети осваивают половину культуры. Количественно мы не можем это точно измерить, но можно попытаться качественно оценить по базовым параметрам. Один (родной) язык усвоен в детстве, а второй (иностраннй) язык мы изучаем не очень успешно в течение остальной жизни. Кстати, многие полиглоты успешно осваивают другие языки именно потому, что воспитывались в условиях билингвизма. Социальные нормы и нравственные ценности, как доказывают психологи («все мы родом из детства»), определяют характер человека на всю жизнь. Развитие задатков, их переход в способности к тем или иным видам творчества, хотя и служит предметом дискуссии, но очевидно, что упущенное в детстве время оказывается невосполнимым в ходе дальнейшей социализации. Базовые элементы культуры можно было бы продолжать, например, в детстве закладывается физическое и психическое здоровье личности. Образно выражаясь, многие страдающие психическими отклонениями как раз и воспитывались в семьях, которые подобны сумасшедшему дому.

Парадокс в том, что расширенное понимание образовательного пространства в пределе переходит в социокультурное пространство. В то же время считается, что образовательное пространство – это только часть, подпространство социокультурного пространства. Допустима ли такая интерпретация – вопрос непростой. Дело в том, что разработанное П.А. Сорокиным понятие «социальное пространство» (или социокультурное пространство) во многом метафорично. Такой же метафорой является и образовательное пространство. Научные метафоры могут быть очень плодотворными, но рано или поздно уступают место строгим понятиям и познавательным моделям. В современном научном поиске указанные две метафоры вполне совместимы.

Вторая проблема состоит в том, что российское образовательное пространство имеет особенности, в некоторых отношениях сближающие его с географическим пространством страны. Большая территория нуждается в обеспечении единства и достаточно политизирована, в том числе и в сфере образования. В то же время непосредственная образовательная среда ориентирована на развитие личности. Возникает парадокс: совместить единство образовательного пространства и сохранение ценностной суверенности личности, на первый взгляд, вообще невозможно. Ценностная суверенность означает наличие границ, через которые не проникает бесполезная или опасная информация. В современном образовательном пространстве важно учитывать наличие или отсутствие информационных барьеров [7, с. 120–125], которые могли бы предохранять личность, ее автономию, устойчивые ценности и убеждения от разрушения информационной лавиной.

Суверенность личности означает метрику образовательного пространства, его оценку в личностном аспекте. Психологическую суверенность личности подробно изучает С.К. Нартова-Бочавер [3]. В свое время автор попытался ввести понятие ценностной суверенности личности, понимая под нею внешнее выражение духовной автономности личности. Автономность личности выражает момент самопреобразования субъекта как субстанции культуры и образовательного пространства. Автономия личности в классической интерпретации имеет рациональный характер. Ценностная с уверенностью имеет духовный характер.

Образовательное пространство здесь мы понимаем как измерение социокультурного пространства, в котором формируется человеческий образ общества и одновременно общественный образ человека. В социокультурной реальности гармонично объединяются пространство и время в их объективно-субъективном измерении. Усиливается потребность человека в безопасности своего личного пространства. Эту потребность удовлетворяет прежде всего охрана физической целостности, поскольку для организма представляет опасность идущее извне воздействие (рана, деформация, перелом, переохлаждение или перегревание и т. д.). Духовная угроза суверенности личностей, нарушение личного пространства – это противоречивость социального мнения, стигматизация, фрустрация и т. д. Интересно отметить, что физическое и духовное в суверенности личного пространства могут тесно переплетаться друг с другом. Например, одежда и физически охраняет человека, и духовно поддерживает его уверенность в себе. Одетый человек ощущает комфорт в социальной среде. Личностное пространство зависит от того, чем человек обладает, суверенность личности зависит от его собственности. Не случайно в истории России понятие личности (например, у Н.М. Карамзина) связывалось с правом собственности.

Еще одна (третья) проблема состоит в том, что в настоящее время очень важным в аспекте рассмотрения образовательного пространства является право на образование. Собственность на духовные продукты, авторское право имеют не меньшую значимость, чем право на материальную собственность. Собственность в России тесно связана с властью. Отсюда третья проблема и парадокс всеобщего учительства и ученичества, миссия просвещения. Иными словами, эта третья проблема может быть представлена как неоднородность образовательного пространства, наличие особой метрики, т. е. «расстояния» между субъектами образовательного процесса, дающая право реализовать власть как обладание знанием, собственностью на духовные ценности. Определенная слабость личностного начала в истории российского общества вызвала потребность в агональной культуре, т. е. культуре спора, культуре состязательности и соревновательности. Все учат всех – такова формула российского образовательного пространства. В советском обществе энтузиазм при строительстве социализма во многом был связан с желанием соревноваться, утверждая себя как

личность. Примеру передовиков («учителей») следовали другие, как ученики. Как собственность материальная, экономическая, расширяет личностное пространство, так и духовная собственность открывает для личности пространство вертикального измерения. При этом существует риск, что собственность может подчинить себе хозяина и уменьшить его суверенность. Алексей Стаханов, родоначальник стахановского движения, как известно, стал заложником своих рекордов.

Соревновательность как особенность российского образовательного пространства проявляется в любви к спорту. Одной из парадоксальных черт при этом выступает спортивная духовность. Она напоминает агональную культуру, т. е. соревноваться надо не ради рациональных соображений, например, здоровья или рекордов, а для духовного роста, для самотрансценденции (самопреодоления).

В социальном пространстве информационного общества образование является одним из наиболее важных каналов социальной мобильности. Однако «социальные лифты» могут быть представлены в ценностном измерении. Речь идет о том, что для одних людей важен лифт, который идет вверх, а для других – вниз. Отдельные люди добровольно отказываются от успеха, чтобы жить спокойной и размеренной жизнью. Отсюда объяснение того, что многие молодые люди не видят необходимости в высшем образовании вообще, еще чаще – учебе в магистратуре или аспирантуре.

Еще одной проблемой является соотношение рационального и эмоционального в образовательном пространстве. Российское образовательное пространство, как и все социокультурное пространство, содержит в себе значительный духовный потенциал. Это необходимо учитывать в воспитательных процессах, занимающих все большее место в современном российском образовательном пространстве. Парадокс патриотизма состоит в том, что любовь к Родине начинается с малого локального пространства, с малой родины. Классическое русское пространство символизируется в горизонтальной. Символ судьбы означает движение в ценностно-смысловой реальности. Человек в русском космопсихологосе выступает как своего рода «странник» [1]. Мотивом поступков у него выступают чувства и эмоции, а не рациональные соображения.

Таким образом, образовательное пространство и личностное пространство находятся в динамическом взаимодействии. Гармоничное взаимоотношение личности и ее образовательной среды служит предпосылкой включения человека в образовательное пространство. Личностная автономность и суверенность личности служат условием органической социальности и предпосылкой адекватной метрики образовательного пространства. Особенности российского образовательного пространства являются: историческая миссия просвещения, которая может доходить до навязчивой поучительности; эмоциональная широта, которая выражает широту национального характера; традиционность, которая опирается на историческую память; единство ценностей коллективизма и индивидуализма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гачев, Г. Д. Образы Божества в культуре : национальные варианты / Георгий Гачев ; Институт славяноведения Российской академии наук. – Москва : Культура : Академический проект, 2016. – 891 с. – Текст : непосредственный.
2. Колганова, Н. А. Социально-философский аспект проблематики образовательного пространства муниципального уровня / Н. А. Колганов. – Текст : непосредственный. // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 1. – С. 11–14.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный / С.К Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 400 с. – Текст : непосредственный.
4. Образовательное пространство как феномен историко-философского знания: теоретико-методологические основания / В. В. Баркова, Н. В. Уварина, Н. В. Мамылина [и др.] – Текст : непосредственный // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 73–99.
5. Социально-философский анализ пролегоменов образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования / Philosophy of education» (2016-2020 гг.). Часть 2 / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Ю. Чжан, С. Н. Цаплин – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – Т. 15, № 1. – С. 183–193.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – 3-е изд., перераб. – Москва : ВАКО, 2024. – 301 с. – Текст : непосредственный.
7. Федотенкова, О. В. Духовные барьеры процессов культурной релятивизации основных ценностей человека / О. В. Федотенкова. – Текст : непосредственный // История и обществознание. – 2013. – № X. – С. 120–125.
8. Фромм, Э. Иметь или быть? / Эрих Фромм. – Москва : АСТ, 2026. – 317 с. – Текст : непосредственный.
9. Яковлева, И. В. Онтология изменений образовательного пространства: обзор статей в научном журнале «Философия образования/Philosophy of education» (2016–2020 гг.). Часть 1 / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Ю. Чжан – Текст : непосредственный. // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 711–732.

REFERENCES

1. Gachev G. D. *Obrazy Bozhestva v kul'ture : natsional'nyye variant* [Images of the Deity in Culture]. Moscow, Kul'tura : Akademicheskii proyekt, 2016. 891 p. (In Russian).
2. Kolganova N. A. *Sotsial'no-filosofskiy aspekt problematiki obrazovatel'nogo prostranstva munitsipal'nogo urovnya. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii = Problems and Prospects of Education Development in Russia*, 2010, no. 1, pp. 11–14. (In Russian)
3. Nartova-Bochaver S. K. *Chelovek suverenny* [The Sovereign Individual], Sankt-Peterburg,: Piter, 2008, 400 p. (In Russian).
4. Barkova V. V., Uvarina N. V., Mamykina N. V. [i dr.] *Obrazovatel'noye prostranstvo kak fenomen istoriko-filosofskogo znaniya: teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya. Science for Education Today = Science for Education Today*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 73–99. (In Russian).

5. Yakovleva I. V., Kosenko T. S., Chzhan YU., Tsaplin S. N. Sotsial'no-filosofskiy analiz prolegomenov obrazovatel'nogo prostranstva: obzor statey v nauchnom zhurnale «Filosofiya obrazovaniya / Philosophy of education» (2016–2020 gg.), Chast' 2. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2025, vol., no. 1, pp 183–193. (In Russian).

6. *Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»* [Federal Law "On Education in the Russian Federation]. 3-ye izd., pererab. Moscow, VAKO, 2024, 301 p. (In Russian).

7. Fedotenkova O. V. Dukhovnyye bar'yery protsessov kul'turnoy relyativizatsii osnovnykh tsennostey cheloveka. *Istoriya i obshchestvoznaniye = History and Social Studies*, 2013, no. 10, pp. 120–125. (In Russian).

8. Fromm E. *Imet' ili byt'?* [To Have or to Be?]. Moscow, AST, 2026, 317 p. (In Russian).

9. Yakovleva, I. V., Kosenko T. S., Chzhan YU. Ontologiya izmeneniy obrazovatel'nogo prostranstva: obzor statey v nauchnom zhurnale «Filosofiya obrazovaniya/Philosophy of education» (2016–2020 gg.). Chast' 1. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2024, vol. 14, no. 4, pp. 711–732. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Социально-философская интерпретация понятия образовательного пространства / А. Д. Похилько, В. А. Петьков, Т. В. Чиркова, Х. А. Хубиев. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 251–258.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Pokhilko A. D., Petkov V. A., Chirkova T. V., Hubiev Kh. A. Socio-philosophical interpretation of the concept of educational space / A. D. Pokhilko, V. A. Petkov, T. V. Chirkova, Kh. A. Hubiev // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 251–258. (In Russian).

УДК 141

ПОНЯТИЕ БОЛЬШОГО ВЫЗОВА В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

И.В. Пржиленский

HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL VIEWS ON THE STATE DESIGN OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE CONTEXT OF DEFINING A BIG CHALLENGE

I.V. Przhilensky

Аннотация. В данной статье автор ставит задачу проследить судьбу нескольких исторических итераций проектов развития России с точки зрения философских течений конкретного исторического времени. Как Петр I, так и Екатерина Великая, выбрали проекты развития Российской империи (европейский, панславянский, греческий) в поисках ответа на большие цивилизационные вызовы, стоящие перед страной: необходимость социальной, политической, экономической и военной модернизации. В связи с этим сегодняшнее понимание больших вызовов в новой парадигме социально-философского анализа развития цивилизаций также должно учитывать данный опыт. Кроме того, понятие большого цивилизационного вызова не может быть эксплицировано вне контекста, задаваемого всей парадигмой развития цивилизаций и не сводится к исключительному выявлению угроз в текущем моменте.

Abstract. In this article, the author sets out to trace the fate of several historical iterations of Russian development projects from the point of view of socio-philosophical ideas of a specific historical time. Both Peter the Great and Catherine the Great chose projects for the development of the Russian Empire (European, pan-Slavic, Greek) in search of an answer to the great civilizational challenges facing the country: the need for social, political, economic and military modernization. In this regard, today's understanding of the big challenges in the new paradigm of socio-philosophical analysis of the development of civilizations should also take this experience into account. In addition, the concept of a big civilizational challenge cannot be explicated outside the context set by the entire paradigm of the development of civilizations and is not limited to the exclusive identification of threats in the current moment.

Ключевые слова: парадигма больших вызовов, проекты развития, славяно-филы, западники, национальная безопасность, вызов-ответ.

Keywords: the paradigm of big challenges, development projects, Slavophiles, Westernizers, national security, challenge and response.

А. Тойнби разделял главные вызовы для цивилизаций на два типа – исходящие со стороны природы или же от внешнего врага. Данное определение, несомненно, является достаточно ясным, но в то же самое время дает чрезвычайно упрощенный взгляд на причины жизни цивилизаций и их последующей гибели. По мере развития теории цивилизаций картина начинает усложняться – к внешним врагам добавляются внутренние, а к разрушительным действиям со стороны природы добавляются такие факторы как экономика и политика,

культура и религия, наука и технологии, демография и межнациональные отношения [1, с. 33]. Очень часто социальные процессы, несущие в себе угрозу цивилизации, не выглядят так с самого начала, а затем, когда их разрушительный характер проявляется в полной мере, нейтрализовать их влияние или замедлить их протекание бывает уже чрезвычайно трудно, если вообще возможно.

Идейные основы модернизации российского общества, заложенные императором Петром Первым, являются, бесспорно, точкой формирования последующих социокультурных векторов политики государства. При этом рассматривать петровские преобразования как бездумную европеизацию было бы с нашей стороны непростительным упрощением, хотя данная точка зрения и имеет широкое распространение в массовой культуре. Так, из протокола беседы Петра с Лейбницем хорошо видно, что вопрос о смягчении нравов всегда увязывался с регулированием свободы подданных дворян и крепостных крестьян. Но эта классическая дихотомия либерализма и консерватизма никак еще не связывалась с идеями, которые могли бы посеять смуту и, тем более стать цивилизационным вызовом. Из протокола беседы, записанного графом Сперанским, можно узнать, что Петр делится своими тревогами и разочарованиями, возникшими в ходе проводимых им реформ, целью которых должно стать занятие Россией достойного положения среди европейских держав. По мнению Лейбница, русского государя должно более беспокоить не то, что его преобразования недостаточно радикальны, а то, что чем круче производимые по властному повелению перемены, тем менее они прочны. «Петр на сие отвечает, что для народа, столь твердого и непреклонного, как российский, одни крутые приемы могут быть действительны. Лейбниц доказывает, что, не положив основания перемен во нравах народных, образование его не может быть прочно. Петр отвечает, что нравы образуются привычками, а привычки происходят от обстоятельств» [2, с. 116].

Таким образом, в сознании великого реформатора уживаются две мысли, которые могли бы показаться несовместимыми. Во-первых, необходимо обзавестись всеми теми государственными учреждениями, которые показали свою эффективность, превратив сравнительно небольшие европейские государства в могущественные и процветающие царства, колонизирующие весь мир и бьющиеся друг с другом за господство над покоренными материками. Среди этих учреждений Петр обнаруживает и науку с ее изобретениями, и устройство государства, где научные и технические знания используются при принятии важных государственных решений, и развитую мануфактуру, способную обеспечить рост промышленного производства, и повседневную жизнь правящего сословия, которое образовано и принимает активное участие в управлении народом. Во-вторых, необходимо не увеличение свободы дворян и крестьян, что усилило бы сходство российского общества с европейскими, а наоборот, – существенное ужесточение порядка и дисциплины, необходимое для масштабных и решительных преобразований.

Как видим, Петра менее всего занимают темы опасности, исходящей от каких бы то ни было европейских идей, к которым у России не было бы иммунитета. В условиях дисциплины и строгости никакие научные знания не опасны – при правильной постановке дела они служат лишь укреплению власти и порядка. Великий реформатор даже готов к сближению русской православной церкви с конфессиями Европы, активным сторонником чего являлся Лейбниц, также вдохновленный идеей построения огромной империи, управлять которой будут ученые [3, с. 42].

Действительно политика русских самодержцев, как и их предшественников, нередко рассматривается односторонне и представляется непрерывной экспансией. «Российская империя, – пишет А.Т. Урушадзе, – складывалась на протяжении нескольких веков в борьбе с сильными соседями. История конца XVII – первой половины XVIII веков хорошо показывает, что российская экспансия имела возвратно-поступательный характер: присоединение территорий сменялось их потерей... Присоединение территорий проходило с экстремальным напряжением сил и ресурсов Российского государства. Новые провинции зачастую не усиливали имперский организм» [7, с. 25].

Но если говорить о теме проектирования в контексте парадигмы больших вызовов, то необходимо рассматривать именно греческий и славянский проекты и, прежде всего, учесть особенности данного исторического периода. Именно тогда вызовом государству российскому стала конкуренция с другими мировыми империями, чья технологическая модернизация была более интенсивной. Это не могло не сказаться на внешней политике, что и породило большой цивилизационный вызов. «В период между 1815 и 1880 годами, – пишет П. Кеннеди, – Россия угрожающе быстро теряла свои позиции на экономическом и технологическом уровне (по крайней мере, относительно других великих держав). Нельзя сказать, что не происходило никаких положительных изменений в экономике даже в эпоху царствования Николая I, члены правительства которого в большинстве своем отличались враждебным отношением к рыночным механизмам и к любым проявлениям модернизации» [8, с. 265].

Американский историк убежден в том, что, несмотря на положительные сдвиги в экономике, именно в этот период российское технологическое развитие существенно отставало от европейского, и это сказалось в сравнительно близкой исторической перспективе. С цифрами в руках он показывает, что если французский, британский или германский ВВП рос за счет интенсификации труда и технологизации производства, то российский ВВП рос за счет увеличения населения путем присоединения новых земель в Средней Азии, а также общего роста и так довольно многочисленного населения.

Таким образом, Россия отставала, и для того, чтобы окончательно не выбыть из числа великих государств, ей необходимо было ускоряться. Все признаки осознания властью этого обстоятельства налицо. П. Кеннеди рассматривает следующие десятилетия как бурный рост, который был,

тем не менее, крайне неравномерным в разных отраслях. Ничем хорошим это не могло закончиться. «Экономически крайне отсталую страну, – пишет П. Кеннеди, – проталкивала в новую эпоху политическая власть, одержимая потребностью "добиться и удержать статус европейской великой державы". Хотя, конечно, мы можем обнаружить широкую предпринимательскую деятельность, не имевшую внешних стимуляторов, но все же мощным толчком к модернизации стала необходимость в удовлетворении растущих потребностей, связанных с военными нуждами и инициированных государством: строительство железных дорог, выплавка чугуна и стали, производство вооружения и так далее» [8, с. 360]. Так Россия стремительно приближалась к той самой катастрофе, когда низы не захотят жить по-старому, а верхи не смогут управлять по-новому.

Если сравнивать два проекта, обращенных к прошлому – славянский и греческий, – с петровским, обращенным к будущему и нацеленным на техническую модернизацию, то можно увидеть их своеобразную конкуренцию. Разумеется, их нельзя противопоставлять друг другу, хотя каждый раз возникало ощущение того, что страна и ее руководство оказывались перед выбором. Между тем, никакого выбора не было. «Реализация экспансии путем завоеваний требовала постоянного напряжения сил империи. В условиях соперничества с европейскими колониальными империями, опиравшимися на индустриальную экономику, поддержание на должном уровне военного могущества стало непосильной ношей для империи. Социально-экономическая колонизация была вторым путем территориального приращения Российской империи» [9, с. 126].

После Петра развитие Российской Империи определялось стремлением сохранить сделанные великим реформатором нововведения и не потерять личную власть – череда оспариваемых наследований, заговоров и переворотов на время отодвинула в сторону не только вопрос о больших цивилизационных вызовах, но и тему развития путем государственных преобразований. Лишь спустя столетие Екатерина Великая вернулась к теме экзистенциальных угроз и стратегического планирования. Довольно неожиданным явилось соединение центральной стратегической и геополитической идеи допетровской Руси «Москва – третий Рим» с петровской целью превращения России в одну из ведущих европейских держав, охваченных просвещением и твердо ставших на путь научного, технического, социального и морального прогресса.

Так возникли два стратегических проекта, определявших развитие России целых два столетия и прерванных лишь вместе с концом правления династии Романовых, а также крушением самой Российской Империи. Речь идет о греческом и славянском проектах. Будучи немкой по происхождению и принявшей православное крещение для заключения брака с российским наследником престола, Екатерина сделала ставку на возрождение Византийской империи. «Характерной чертой имперской идеологии царствования Екатерины II, – пишет Т.В. Черникова, – стал филэллинизм, который включал осознание

прежде всего дворянской элитой наследия Античной Эллады как истока общеевропейской Цивилизации и сочувствие потомкам великих эллинов, единоверцам, попавшим под иноземное османское иго, с одной стороны, а с другой – власть и российское общество согласно позиционировали Российскую империю как законную преемницу Византии, которая может и должна вернуть греков-единоверцев в европейскую цивилизацию» [4, с. 130–131].

Идея славянского единства, впервые позвучавшая еще в Повести временных лет в виде рассказа о трех братьях, а затем повторенная в «Сочинениях» Юрия Крижанича в XVII веке не была чем-то невиданным и экзотическим. Единство славянских языков было неоспоримым фактом и учитывалось во все времена властной элитой, книжниками и путешественниками [5, с. 375]. Идеи Юрия Крижанича о создании единого всеславянского языка можно считать первыми шагами к тому, что позднее назовут русским миром [6, с. 218].

Идеи панславизма также заинтересовали Екатерину Великую в связи с зарождавшимися в славянских землях национально-освободительными движениями в Османской и Австро-Венгерской империях, но ее интерес к вспыхнувшим было родственным чувствам славянских народов носил скорее прагматический характер. А вот в XIX веке этот интерес стал расти и крепнуть, найдя поддержку в широких слоях образованного российского общества, и стал причиной появления целого направления русской религиозно-философской мысли, получившей название «славянофилы». Вообще-то славянофильство не было в полной мере философским направлением – скорее можно говорить о литературно-публицистическом течении или о состоянии умов, суть которого сводится к идее особого исторического пути России, связанного с осознанием собственного отличия от европейских стран и народов. Прежде всего, с религиозным отличием и осознанием того, что судьба России связана с исторической ответственностью за сбережение не только русского православия, но и православия всемирного. Все это уходило своими корнями в события прошлого, связанные с религиозным разрывом Византии и Рима, падением Константинополя под натиском крестоносцев, а затем и турок-мусульман. Так интерпретированная русская история позволяла надеяться на возрождение мирового православия вместе с объединением славян и освобождением ими всех христианских земель, покоренных мусульманами или христианами-католиками.

Первый вывод, который можно сделать из анализа идей, лежащих в основе греческого и славянского проектов, состоит в том, что оба являются взаимосвязанными и один может быть реализован только при условии успешности второго. Не все православные – славяне, также как и не все славяне являются православными. Однако в сознании славянофилов эти две, казалось бы, разные идеи – религиозная и этнонациональная – соединяются в образах и символах Святой Руси, образуя некое смысловое единство. Российская империя, мыслившая себя через образ Святой Руси, оказывается тем самым наследницей двух исторических проектов: во-первых, это заселение и освоение территорий, на которых звучат славянские языки,

а во-вторых, это продолжение истории Восточной Римской Империи, символическое соединение Третьего Рима со Вторым.

Второй важный вывод заключается в том, что традиционные обвинения славянофилов, а также всех сторонников греческого и славянского проектов исходят из ложного понимания истинных мотивов их создателей. Западники подозревали, что у славянофилов не хватало честности признать превосходство европейских народов, их несомненные достижения в области науки, общественного устройства, образа жизни. В лучшем случае причиной славянофильских убеждений их российские критики называли консерватизм и гипертрофированный патриотизм. А западные историки и политики, занимавшиеся изучением российской политики и русской философии, видели истоки славянофильства в имперском сознании, стремившемся к продолжению внешней экспансии и поиску оснований для доминирования, в том числе и в духовной сфере.

Возникшее в российском обществе отрицание возможности и целесообразности присоединения к Европе, нежелание принять европейские нравы, порядки и ценности, происходило, по мнению писавших о России европейских путешественников, а затем и советологов, из тысячелетнего неприятия латинства, унаследованного от византийских греков и помноженного на отечественный консерватизм. Немало было также попыток представить славянофильское умонастроение как русский романтизм, что также имеет под собой некоторые основания. Однако парадигма больших вызовов позволяет иначе взглянуть и на большие геополитические проекты русских царей, и на литературно-философское движение славянофилов.

Теперь вырисовывается картина российской, а затем и советской истории, когда большим цивилизационным вызовом для российского государства, его культурной идентичности и сохранения в качестве единой страны оказывается существование других крупных империй. На протяжении столетий и до самой революции европейские государства оказывались источником военной, экономической и духовной угрозы одновременно. Успешно отразив военную экспансию со стороны армий Швеции и Пруссии, Франции и Турции, Кайзеровской и Гитлеровской Германии, Россия, тем не менее, демонстрировала хроническое отставание в экономике, промышленности, технологиях. Но самыми разрушительными для нее оказались европейские влияния в сфере идеологии и духовной жизни. Дважды в течение двадцатого века элиту и общество охватывали идеи, приводившие в конечном итоге государство к разрушению, и каждый раз восстановление государственности было связано с утратой территорий и бедствиями россиян, особенно оказавшимися в других государствах и отнесенных новыми правительствами к разряду так называемого некоренного населения.

В связи со всем вышесказанным, хочется дать ответ на вопрос, не является ли понятие большого цивилизационного вызова новым названием того, что прежде мыслилось в понятии угрозы национальной или государственной безопасности. И ответ на этот вопрос будет отрицательным,

несмотря на то, что большие цивилизационные вызовы, несомненно, относятся к числу тех самых угроз, о которых сказано выше. Но само понятие не может быть эксплицировано вне контекста, задаваемого всей парадигмой больших цивилизационных вызовов. Эта парадигма заставила расширить понятие угрозы в одном отношении и сузить – в другом.

Принципиальным отличием понятий цивилизационного вызова государству и угрозы национальной безопасности, является различная оптика, позволяющая по-разному масштабировать риски и возможный ущерб от действия названных факторов. Отдельно можно рассмотреть ситуацию, когда стремление к поддержанию стабильности, защите институтов и ценностей, предотвращению социальных потрясений само оборачивается большим цивилизационным вызовом. Как и стремление изменяться, не осознавая всех последствий, угроз и рисков, возникающих в процессе недостаточно проработанных и подготовленных изменений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ореховская, Н. А. Традиционные ценности и новые коммуникативные практики как факторы влияния на стабильность российского общества / Н. А. Ореховская // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 5 (109). – С. 32–37. – Текст : непосредственный.
2. Мезин, С. А. Петр I, Лейбниц и Сперанский / С. А. Мезин // Российская история. – 2011. – № 1. – С. 115–120. – Текст : непосредственный.
3. Александров, Л. Г. Г. В. Лейбниц о дипломатии, космополитизме, толерантности и глобальных цивилизационных задачах Просвещения / Л. Г. Александров // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. – 2020. – № 2. – С. 42–49. – Текст : непосредственный.
4. Черникова, Т. В. «Греческий проект» в политической практике и имперской идеологии России в царствование Екатерины II / Т. В. Черникова. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России. – 2024. – Т. 23. – № 2. – С. 130–142. – Текст : непосредственный.
5. Гольдберг, А. Л. Идея славянского единства в сочинениях Юрия Крижанича / А. Л. Гольдберг. – ТОДРЛ, 19, Москва, Ленинград, 1963. – С. 373–390. – Текст : непосредственный.
6. Мочалов, Е. В. Юрий Крижанич как предшественник идеологии русского мира: к постановке проблемы / Е. В. Мочалов // Социология. – 2019. – № 4. – С. 218–227. – Текст : непосредственный.
7. Урушадзе, А. Т. Трудная экспансия: территориальная динамика Российского государства в конце XVII – первой половине XVIII вв. в контексте историографии. К 300-летию Российской империи / А. Т. Урушадзе // Историческая экспертиза. – 2021. – № 4 (29). – С. 11–27. – Текст : непосредственный.
8. Кеннеди, П. Взлеты и падения великих держав. Экономические изменения и военные конфликты в формировании мировых центров власти с 1500 по 2000 год / П. Кеннеди – Екатеринбург : Гонзо, 2018. – 848 с. – Текст : непосредственный.
9. Шишков, В. В. Территориальная экспансия российской империи: от расширения к политической интеграции и унификации пространства / В. В. Шишков // Социум и власть. – 2012. – № 2 (34). – С. 124–128. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Orekhovskaya N. A. Traditional values and new communication practices as factors influencing the stability of russian society. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura = Society: philosophy, history, culture*, 2023, no. 5 (109), pp. 32–37. (In Russian).
2. Mezin S. A. Peter the Great, Leibniz and Speransky. *Rossiyskaya istoriya = Russian history*, 2011, no. 1, pp. 115–120. (In Russian).
3. Aleksandrov L. G. G.W. Leibniz on Diplomacy, Cosmopolitanism, Tolerance, and the Global Civilizational Challenges of the Enlightenment. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij. Ural'skij region = Proceedings of Higher Educational Institutions. Ural Region*, 2020, no. 2, pp. 42–49. (In Russian).
4. Chernikova T. V. The «Greek Project» in the political practice and imperial ideology of russia during the reign of Catherine II. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Istoriya Rossii = Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: History of Russia*, 2024, volume 23, no. 2, pp. 130–142. (In Russian).
5. Gol'dberg A. L. *Ideya slavyanskogo edinstva v sochineniyah Yuriya Krizhanicha* [The idea of slavic unity in the writings of Yuri Krizhanich]. TODRL, 19, Moskva, Leningrad, 1963. Pp. 373–390.
6. Mochalov E. V. Yuri Krizhanich as a precursor of the russian world ideology: towards a problem statement. *Sociologiya = Sociology*, 2019, no. 4, pp. 218–227. (In Russian).
7. Urushadze A. T. Difficult expansion: the territorial dynamics of the Russian State in the late 17th and first Half of the 18th centuries in the context of historiography. On the 300th anniversary of the Russian Empire. *Istoricheskaya ekspertiza = Historical expertise*, 2021, no. 4 (29), pp. 11–27. (In Russian).
8. Kennedi P. *Vzlety i padeniya velikih derzhav. Ekonomicheskie izmeneniya i voennye konflikty v formirovanii mirovyh centrov vlasti s 1500 po 2000 god* [The rise and fall of great powers. Economic changes and military conflicts in the formation of global power centers from 1500 to 2000]. Ekaterinburg, Gonzo, 2018. 848 p.
9. Shishkov V. V. Territorial expansion of the Russian Empire: from Russia to political integration and unification of the expanse. *Socium i vlast' = Society and power*, 2012, no. 2 (34), pp. 124–128. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Пржиленский, И. В. Понятие большого вызова в контексте стратегических проектов Российской империи / И. В. Пржиленский. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 259–266.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Przhilensky I. V. Historical and philosophical views on the state design of the Russian empire in the context of defining a big challenge/ I. V. Przhilensky // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 259–266. (In Russian).

УДК 101.1:316.752:159.923.5

ОСОБЕННОСТИ ФОРМ ВЗАИМОСВЯЗИ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ДУХОВНОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

А.В. Силютин, О.А. Бакланова, В.И. Медведев

FEATURES OF THE FORMS OF INTERCONNECTION BETWEEN TRADITION AND INNOVATION IN THE SPIRITUAL SPHERE OF SOCIAL LIFE

A.V. Silyutina, O.A. Baklanova, V.I. Medvedev

Аннотация: В статье рассматриваются плавные переходы в особенностях мягких инноваций в многообразии духовных формообразований: на одном полюсе доминирует традиция (религия и мораль), на другом полюсе преобладает интенция ломки традиции и жестких стереотипов (философия и наука). При этом во всех формах духовности присутствуют мягкие инновации, воплощенные в субъектность личности в виде синтеза традиции и новации. Все мягкие инновации обретают видимую значимость, воплощаясь в личности, обладающей инновационным и одновременно ценностным потенциалом, опирающимся на культурно-историческую традицию. В качестве вывода предложено обратить внимание на перспективу мягких инноваций, формирующих субъектность личности.

Abstract: This article examines the smooth transitions in the characteristics of soft innovations across a variety of spiritual forms: at one extreme, tradition (religion and morality) dominates, while at the other, the intent to break with tradition and rigid stereotypes (philosophy and science) prevails. At the same time, all forms of spirituality contain soft innovations, embodied in the subjectivity of the individual as a synthesis of tradition and innovation. All soft innovations acquire visible significance, embodied in an individual possessing innovative and simultaneously valuable potential, grounded in cultural and historical tradition. In conclusion, it is proposed to pay attention to the prospects of soft innovations shaping the subjectivity of the individual.

Ключевые слова: общество, традиции, инновации, духовная жизнь общества, ценности.

Keywords: society, traditions, innovations, spiritual life of society, values.

Актуальность темы данной статьи определяется необходимостью более глубокого понимания взаимосвязи традиций, новаций и инноваций в жизни российского общества. Нахождение в теории и на практике сбалансированного соотношения традиции и инновации позволяет уменьшить риски для функционирования и развития российского общества. Преувеличение значимости традиции оборачивается риском научно-технического отставания.

Традиционное общество живет сакрализованными ценностями прошлого, определяющими стереотипы мысли и действия, регулирующими репродуктивную деятельность отдельных людей и социальных институтов [11, с. 75–88]. В свою очередь, преувеличение значимости инновации оборачивается риском потери стабильности, угрозами нарастания хаотических процессов в жизни общества. Необходим баланс традиционных и инновационных ценностей. В частности, эта мысль проходит красной нитью в ходе дискуссии «Ценности: теория и практика» на страницах журнала «Оттиск» [8, с. 151–165; 9, с. 47–61; 13, с. 33–45].

Задачей данной статьи является поиск оснований для «мягких инноваций» в духовной жизни общества. В исследовании проблемы мягких инноваций, которые тесно связаны с традиционными ценностями, мы опираемся, в частности, на работы А.В. Тенякова [17, с. 186–191]. Мягкие инновации можно определить также как слабые и незаметные социальные инновации количественного характера, которые подготавливают качественные изменения. К сильным («жестким») инновациям можно отнести масштабные инновации в экономической и политической сфере жизни общества, серьезные трансформации, революции, перестройки и реформы [5, с. 225–229; 16, с. 42–45]. На такие инновации возлагались надежды общества в связи с провозглашением стратегического курса инновационного пути развития, России, начиная с 2002 года. Отметим ряд основополагающих документов:

1. В 2002 году – «Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу» (утверждены указом Президента РФ №Пр-576).
2. «Стратегия РФ в области развития науки и инноваций на период до 2010 года» (2005 год) и «Стратегия РФ в области развития науки и инноваций на период до 2015 года» (2006 год).
3. «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 года №2227-р).

Благодаря курсу на инновационный путь развития страны в течение двадцати лет были достигнуты определенные результаты в продвижении к модернизации и информационному обществу: например, дистанционное и электронное образование, дистанционная медицина, создание и развитие социальных сетей, маркетинговые и многое другое. Мощным стимулом к ускорению внедрений новых достижений науки и техники послужил ответ на глобальный вызов ковид-19, особенно – в 2020–2021 годы. В то же время обнаружились серьезные барьеры на этом пути: финансовые препятствия, в частности, связанные с тем, что надо финансировать рискованные и высокорисковые проекты; научные и технологические санкции и другие внешние вызовы; слабая правовая поддержка инновационного пути развития, в том числе и недостаточная защищенность авторских прав; несогласованность содержания образования требованиям научно-технического прогресса

и рынка; эмиграция квалифицированных специалистов высокого класса (IT-специалистов, инженеров, специалистов в области наукоёмких производств); односторонняя ориентация экономики на добычу полезных ископаемых. К 2020 году появился ряд публикаций, в которых идет речь о неудаче, и даже «провале» инновационного пути развития [7, с. 28–29]. В качестве одной из детерминант неудачи перехода на инновационный путь развития, на наш взгляд, является недооценка или даже вовсе сбрасывание со счетов значимости мягких инноваций при переоценке сильных (жестких) инноваций.

Для инновационного пути развития необходимы кадры, способные координировать инновации во всех сферах жизни общества, а не только в политике и экономике. В самой политике требуются такие кадры, способные рисковать и добиваться успеха. В то же время мы видим поворот политики к традиционным ценностям. Связан ли такой поворот с отказом от инновационного пути развития или же это попытка стабилизировать развитие общества – остается не совсем ясным. Очевидно, что возврат к традиционному обществу от информационного общества невозможен.

Позволим себе научную метафору. Мягкие инновации – это своего рода «капилляры» в теле социального организма. Если капилляры в организме работают нормально, то организм может позволить себе повысить нагрузку на сердце и другие органы. В противном случае без множества невидимых помощников даже здоровое сердце не справляется со своей работой. Рассмотрим ресурсы мягких инноваций.

Казалось бы, религия – это воплощение традиции, она не может открыть простор для инноваций. Однако история дает нам пример того, как протестантская этика стала «духом капитализма» [3]. Мягкими инновациями выступают у Вебера целерациональные действия. Такие незаметные «микроскопические» действия, увеличивая свой удельный вес в общем объеме социальных действий, радикально меняют всю общественную макросистему. Разумеется, религия невозможна без традиционных действий. В то же время эти традиционные действия дополняют целерациональные действия и выступают основанием для ценностно-рациональных действий (концепция индивидуально-личного спасения). Как раз поэтому рациональный капитализм общества Модерна возникает не раньше Реформации, а позже [11, с. 45–54], на ее духовной основе. Возникает вопрос о том, насколько православная этика может стать катализатором духа модернизации в России [2, с. 210–233]. По этому поводу идет дискуссия, в которую мы не будем вдаваться, отметив только, что православие в истории России претерпело свою реформацию, начиная с Петра I и кончая Сталиным. Эта реформация сделала Русскую православную церковь лояльной по отношению к государственной политике модернизации и сверхмодернизации.

Самым тесным образом связана с религией мораль. Мораль дает нормативные и ценностные ориентиры в процессе внедрения социальных новаций. Православная этика уменьшает риски модернизации. Традиционное служит

«амортизатором» социальных и личных потрясений. Тормозом перестройки во второй половине 1980-х года послужила традиционная ценность уравнительной справедливости, которая доминировала в советском образе жизни. Замысел жестких инноваций не сопровождался аккуратной работой по сопроводительной работе с мягкими инновациями [6, с. 99–156]. Растерянность в выборе нравственных ценностей старшего поколения в 1980-е годы сменилась самоуверенностью нового, молодого поколения в 1990-е годы [15, с. 1664–1670], которое отбросило моральные тормоза.

Формирование правового сознания в российском обществе – это одна из наиболее важных и сложных задач. В истории России правовые нормы заставляли соблюдать силой, ужесточая законы, т. е. гетерономно. В то же время экзистенциальный вакуум оставался в пространстве правовых смыслов личности. Такая ситуация в науке обозначена как «правовой нигилизм». Ресурсом мягких инноваций, на наш взгляд, является формирование автономного правового сознания [4, с. 122–127]. Закон должен соблюдаться не только и не столько из страха перед наказанием, а по внутреннему убеждению, как закон именно мой, который я даю себе сам. Нравственная традиция добра не должна вступать в конфликт с правовой нормой, презумпцией которой является зло. Отметим особенности мягких инноваций в художественно-эстетической сфере, в частности, в области художественной литературы. Русская литература, начиная с XIX века, стала своего рода «учительницей жизни». Как известно в связи с этим поэт в России больше, чем только поэт, а писатель – больше, чем просто писатель. Они – учителя жизни, пророки личностного начала [12]. Слабость личностного начала в российском обществе ввиду крепостного права порождало потребность в понятном и доступном источнике информации. В XX веке советская литература во многом продолжила эту традицию служения народу. В частности, художественный талант М.А. Шолохова позволили ему показать суровую правду революционной ломки казачьей жизни в своем романе «Тихий Дон» и трудности коллективизации в романе «Поднятая целина».

Следует для полноты рассмотрения темы упомянуть и роль философии в сочетании традиций и инноваций. Особенностью сочетания традиций и инноваций в философии является диалектика, критическая рефлексия. Философия выступает как нетрадиционная традиция, традиция постоянного преодоления традиции, т.е. искусство вопрошания о вечных проблемах человеческой жизни. Не случайно в истории России философия, религия и художественная литература оказывались взаимосвязанными самым тесным образом. Наука представляется источником твердых, жестких инноваций. Действительно, внедрение научных достижений в технике дает повод для таких представлений. В то же время наука движется людьми, инновационными личностями. У таких людей имеются свои неформализуемые способности: нравственные ценности, интуиция, свое понимание места ученого в общественной жизни. Следовательно, наука генерирует и мягкие

инновации. Эти инновации внедряются в личность. Неполно и абстрактно такие мягкие инновации в научной литературе исследовались как «человеческий фактор в науке» или «наука как непосредственная производительная сила». Несомненно, что без науки и основанного на ней современного качественного образования не может быть инновационной личности. Понятие «инновационная личность» ввел Э. Хаген [19]. Он противопоставил инновационную личность личности «традиционной», или «авторитарной». Введение данного понятия стимулировало ряд теоретических и эмпирических исследований, попытки уточнить сам термин, в том числе и его языковую форму. Синонимами слова «инновационная личность» могут быть «творческая личность», «креативная личность», «личность инновационного склада», «личность, обладающая инновационным потенциалом», «инновационный тип личности» и другие. Возможно, наиболее уместным был бы термин «инновационный тип личности» [18, с. 37–51], который повторяется в публикациях [10, с. 171–188]. В то же время многое зависит от контекста исследования: в социологическом, экономическом, социально-философском или культурологическом контексте могут быть другие обозначения данного феномена.

Очевидно, что это противопоставление инновационной и традиционной личности слишком резкое, одностороннее. На наш взгляд [14, с. 187–194], инновационным потенциалом может обладать личность, уважающая и разделяющая традиционные ценности. Личность, которая синтезирует в определенных культурно-исторических условиях традиционные и инновационные ценности мы характеризуем как «аутентичную инновационную личность», не противопоставляя ее «традиционной». С таким же успехом можно было бы вести речь об «аутентичной традиционной² личности», которая наделена инновационным потенциалом. Это вовсе не означает, что открытое Э. Хагеном противопоставление идеальных (в веберовском смысле) типов личности не имеет познавательной и социальной практической значимости. Такое противопоставление выявляет степень субъектности личности. Личность традиционная (авторитарная) подчинена обществу, коллективу, представленным в виде «авторитета», она представляет собой объект асоциальной детерминации, выполняя заданные в ходе социализации социальные роли и функции. Инновационная личность – это идеальный тип личности как полярная противоположность так называемой традиционной личности. Действительно, между этими полюсами существует социальное напряжение, которое в ценностном аспекте может быть охарактеризовано как движение по социальным лифтам (каналам) в виде восходящей и нисходящей мобильности.

Таким образом, мы видим градации мягких инноваций в различных социокультурных формах: в одних формах доминирует традиционное начало, но все же присутствует инновационное начало. В других формах инновационное начало, опираясь на те или иные традиции, максимально стимулирует субъектность личности. Когда речь идет о инновации в данном контексте,

имеются в виду социальные инновации: личность не только приспосабливается к окружающей среде, но изменяет ее, приспосабливая к себе. Для мягких инноваций, которые совершенствуют личность, повышают ее субъектность как степень автономности от жесткой системной детерминации общества, имеются собственные основания: неявные знания, традиционные ценности, социальные нормы и идеалы, а в широком смысле – вся сфера человеческой субъективности. Основной вывод состоит в том, что твердые, жесткие инновации связаны с общественным бытием, воплощены в экономической сфере. Мягкие инновации связаны с общественно-индивидуальным сознанием, с личностью как субъектом. В обществе риска надо пойти на риск признания сознания и соответственно мягких инноваций приоритетными направлениями инновационного пути развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бакланов, И. Социальная норма как функциональное основание социальности: проблема формирования и поддержания традиций / И. Бакланов, О. Бакланова. – Текст : непосредственный // Patria. – 2025. – Т. 2. – № 1 (5). – С. 75–88.
2. Бакланов, И. С. Социокультурные основания российской цивилизации / И. С. Бакланов, О. А. Бакланова. – Текст : непосредственный // Контуры цивилизационного будущего России. – Москва : Fortia Press, 2024. – С. 210–233.
3. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер. – Москва : АСТ, 2021. – 350 с. – Текст : непосредственный.
4. Глечян, Э. Р. Автономия правового сознания: феноменологический аспект / Э. Р. Глечян, А. Д. Похилько. – Текст : непосредственный // История и обществознание. – 2018. – № XV. – С. 122–127.
5. Гордеев, Л. И. Инновации в современной политике: научное осмысление / Л. И. Гордеев. – Текст : непосредственный // Вестник университета. – 2014. – № 16. – С. 225–229.
6. Готово ли российское общество к модернизации? – Текст : непосредственный // Общество и экономика. – 2010. – № 6. – С. 99–156. (Доклад Института социологии РАН).
7. Дзгоев, В. Д. Тройная спираль инноваций. / В. Д. Дзгоев – Текст : непосредственный // Журнал Бюджет. – 2021. – № 4(220). – С. 28–29.
8. Козырев, А. П. От ценности к поступку. От декларации к практике / А. П. Козырев. – Текст : непосредственный // Оттиск. – 2026 – № 1. – С. 151–165.
9. Мацан, К. М. Космос внутри: духовные ценности в истории русской культуры сквозь призму русской философии / К. М. Мацан – Текст : непосредственный // Оттиск. – 2026. – № 1. – С. 47–61.
10. Петровская, Ю. А. Теоретико-методологические подходы и проблемы изучения инновационной личности как социального типа в условиях новой технологической революции / Ю. А. Петровская. – Текст : непосредственный // Вестник науки Сибири. – 2018. – № 4(31). – С. 171–188.
11. Пржиленский, В. И. Основы социально-философской теории Модерна / В. И. Пржиленский, И. В. Пржиленский – Текст : непосредственный // Гуманитарный вестник. – 2024. – № 2 (106). – С. 45–54.

12. Русские писатели. 1800–1917. Биографический словарь. Том 1–5. – Москва : Советская энциклопедия, 1989 – 2007. – Текст : непосредственный.
13. Светлов, Р. В. Человек (личность): добро, правда, созидание, знание / Р. В. Светлов. – Текст : непосредственный // Оттиск. – 2026. – № 1. – С. 33–45.
14. Силютин, А. В. Традиционные ценности как предпосылка формирования аутентичной инновационной личности в российском обществе / А. В. Силютин. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4. – С. 187–194.
15. Сунагатуллина, Э. Х. Мировоззрение молодежи СССР и современной России / Э. Х. Сунагатуллина. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. – 2025. – № S5. – С. 1664–1670.
16. Сухова, О. А. Сущность и роль инноваций в развитии экономики и общества / О. А. Сухова. – Текст : непосредственный // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. – 2014. – № 17. – С. 42–45.
17. Теняков, А. В. Социокультурный механизм взаимосвязи традиции и инновации / А. В. Теняков. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 186–191.
18. Шевченко, В. Н. Инновационная личность как социальный тип / В. Н. Шевченко. – Текст : непосредственный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2010. – № 2(73). – С. 37–51.
19. Hagen, E. E. On the theory of social change: how economic growth begins / Einar Hagen Everett. – Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1962. – Pp. XVII, 557. – (The Dorsey series in anthropology and sociology). – Текст : непосредственный.

REFERENCES:

1. Baklanov I., Baklanova O. Social norm as a functional basis of sociality: the problem of forming and maintaining traditions. *Patria = Patria*, 2025, vol. 2, no. 1(5), pp. 75–88. (In Russian).
2. Baklanov I. S., Baklanova O. A. The sociocultural foundations of Russian civilization. *Kontury tsivilizatsionnogo budushchego Rossii = Contours of the civilizational future of Russia*. Moscow, Fortia Press, 2024, pp. 210–233. (In Russian).
3. Veber M. *Protestantskaya etika i dukh kapitalizma* [The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism]. Moscow, AST, 2021. 350 p. (In Russian).
4. Glechyan E. R., Pokhil'ko A. D. Autonomy of legal consciousness: a phenomenological aspect. *Istoriya i obshchestvoznaniye = History and Social Science*, 2018, no. XV, pp. 122–127. (In Russian).
5. Gordeyev, L. I. Innovations in modern politics: a scientific analysis. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University*, 2014, no. 16, pp. 225–229. (In Russian).
6. Is Russian society ready for modernization? *Obshchestvo i ekonomika = Society and Economy*, 2010, no. 6, pp. 99–156. (Doklad Instituta sotsiologii RAN). (In Russian).
7. Dzgoyev V. D. The Triple Helix of Innovation. *Zhurnal Byudzhet = Budget Magazine*, 2021, no. 4(220), pp. 28–29. (In Russian).
8. Kozyrev A. P. From value to action. From value to action. From declaration to practice.. *Ottisk = Ottisk*, 2026, no. 1, pp. 151–165. (In Russian).

9. Matsan K. M. The cosmos within: spiritual values in the history of Russian culture through the prism of Russian philosophy. *Ottisk = Ottisk*, 2026, no. 1, pp. 47–61. (In Russian).
10. Petrovskaya YU. A. Theoretical and methodological approaches and problems of studying innovative personality as a social type in the context of the new technological revolution. *Vestnik nauki Sibiri = Bulletin of Science of Siberia*, 2018, no. 4(31), pp. 171–188. (In Russian).
11. Przhilenskiy V. I., Przhilenskiy I. V. Foundations of the socio-philosophical theory of Modernity. *Gumanitarnyy vestnik = Humanitarian Bulletin*, 2024, no. 2(106), pp. 45–54. (In Russian).
12. *Russkiye pisateli. 1800-1917. Biograficheskiy slovar'* [Russian Writers. 1800–1917. Biographical Dictionary], vols. 1–5, Moscow, Sovetskaya entsiklopediya, 1989–2007. (In Russian).
13. Svetlov R. V. Chelovek Man (personality): goodness, truth, creation, knowledge. *Ottisk = Ottisk*, 2026, no. 1, pp. 33–45. (In Russian).
14. Silyutina A. V. Traditional values as a prerequisite for the formation of an authentic innovative personality in Russian society. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2025, no. 4, pp. 187–194. (In Russian).
15. Sunagatullina E. KH. Mirovozzreniye molodezhi SSSR i sovremennoy Rossii. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta = Bulletin of the Bashkir State Medical University*, 2025, no. S5, pp. 1664–1670. (In Russian).
16. Sukhova O. A. Sushchnost' i rol' innovatsiy v razvitii ekonomiki i obshchestva. *Ekonomika i upravleniye v XXI veke: tendentsii razvitiya = Economy and management in the 21st century: development trend*, 2014, no. 17, pp. 42–45. (In Russian).
17. Tenyakov A. V. Sotsiokul'turnyy mekhanizm vzaimosvyazi traditsii i innovatsii. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2023, no. 2, pp. 186–191. (In Russian).
18. Shevchenko V. N. Innovative personality as a social type. *Scientific bulletins of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law = Scientific bulletins of Belgorod State University. Series: Philosophy. Sociology. Law*, 2010, no. 2 (73), pp. 37–51. (In Russian).
19. Hagen E. E. On the theory of social change: how economic growth begins. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1962, XVII, 557 p. (The Dorsey series in anthropology and sociology). (In English).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Силютин, А. В. Особенности форм взаимосвязи традиции и инновации в духовной сфере жизни общества / А. В. Силютин, О. А. Бакланова, В. И. Медведев. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2026. – № 3. – С. 267–274.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Silyutina, A. V. Features of the forms of interrelation between tradition and innovation in the spiritual sphere of society / A. V. Silyutina, O. A. Baklanova, V. I. Medvedev. // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2026, no. 3, pp. 267–274. (In Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Абдурзакова Аминат Султановна – декан факультета естествознания Чеченского государственного педагогического университета, кандидат биологических наук, доцент, г. Грозный, Российская Федерация; e-mail: anna-grozny@mail.ru

Abdurzakova Aminat Sultanovna – Dean of the Faculty of Natural Sciences of the Chechen State Pedagogical University, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Grozny, Russian Federation; e-mail: anna-grozny@mail.ru

Аганов Андрей Анатольевич – кандидат исторических наук, преподаватель Института креативных индустрий Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону); e-mail: 79289013427@yandex.ru

Aganov Andrey Anatolyevich – Candidate of Historical Sciences, Lecturer at the Institute of Creative Industries, Don State Technical University (Rostov-on-Don); e-mail: 79289013427@yandex.ru

Бакланова Ольга Александровна – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных наук и технологий ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет», доцент кафедры социальной философии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва; e-mail: makeewa@yandex.ru

Baklanova Olga Alexandrovna – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Social and Humanitarian Sciences and Technologies, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “National Research Moscow State University of Civil Engineering”, Associate Professor at the Department of Social Philosophy, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Peoples’ Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba”, Moscow; e-mail: makeewa@yandex.ru

Бендик Ольга Александровна – преподаватель кафедры физического и математического образования Благовещенского государственного педагогического университета (г. Благовещенск); 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); e-mail: olga-bendik@mail.ru

Бобков Илья Геннадьевич – преподаватель кафедры физической подготовки Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Bobkov Ilya Gennadievich – lecturer at the Department of Physical Training of the S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg, Russian Federation

Брехова Алла Витальевна – доцент кафедры технологических и естественно-научных дисциплин Воронежского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент, г. Воронеж, Российская Федерация; e-mail: avbrehova@yandex.ru

Brekhova Alla Vitalievna – Associate Professor at the Department of Technological and Natural Sciences at Voronezh State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Voronezh, Russian Federation; e-mail: avbrehova@yandex.ru

Гарбузов Александр Игоревич – аспирант, преподаватель кафедры технологии и трудового воспитания Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: garbuzov20@bk.ru

Garbuzov Alexander Igorevich – postgraduate student and lecturer at the Department of Technology and Labor Education at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: garbuzov20@bk.ru

Гергоков Сейран Ахмедович – курсант 3 курса Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; e-mail: gergokov.seyran@mail.ru

Gergokov Seyran Akhmedovich – 3rd year cadet of the S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg, Russian Federation; e-mail: gergokov.seyran@mail.ru

Горбунова Наталья Владимировна – старший научный сотрудник сектора инновационных образовательных технологий, педагогического проектирования и профессионального проектирования и профессионального самоопределения обучающихся Чеченского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, г. Грозный, Российская Федерация; e-mail: natalya-gor2008@yandex.ru

Gorbunova Natalya Vladimirovna – Senior Researcher at the Sector of Innovative Educational Technologies, Pedagogical Design, and Professional Design and Professional Self-Determination of Students at the Chechen State Pedagogical University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Grozny, Russian Federation; e-mail: natalya-gor2008@yandex.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

Губаренко Ирина Викторовна – доцент кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат педагогических наук, г. Белгород, Российская Федерация; e-mail: pmpo@bgiik.ru

Gubarenko Irina Viktorovna – Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture, Candidate of Pedagogical Sciences, Belgorod, Russian Federation; e-mail: pmpo@bgiik.ru

Дахин Денис Викторович – доцент кафедры технологических и естественно-научных дисциплин Воронежского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент, г. Воронеж, Российская Федерация; e-mail: ddakhin@yandex.ru

Dakhin Denis Viktorovich – Associate Professor at the Department of Technological and Natural Sciences at Voronezh State Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Voronezh, Russian Federation; e-mail: ddakhin@yandex.ru

Дерягина Ксения Михайловна – соискатель ученой степени кандидата наук Армавирского государственного педагогического университета (г. Армавир); e-mail: ksederyagina@gmail.com

Deryagina Ksenia Mikhailovna – candidate for the degree of Candidate of Sciences at Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: ksederyagina@gmail.com

Елдинов Олег Александрович – кандидат исторических наук, доцент Института креативных индустрий Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону); e-mail: olegeldinov@yandex.ru

Eldinov Oleg Alexandrovich – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Institute of Creative Industries, Don State Technical University (Rostov-on-Don); e-mail: olegeldinov@yandex.ru

Еныгин Дмитрий Викторович – старший преподаватель департамента иностранных языков Московского физико-технического института (национальный исследовательский университет), кандидат педагогических наук, г. Москва, Российская Федерация; e-mail: enygin.dv@mipt.ru

Enygin Dmitry Viktorovich – senior lecturer at the Department of foreign languages of the Moscow Institute of Physics and Technology (National Research University), Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow, Russian Federation; e-mail: enygin.dv@mipt.ru

Карапетьян Сергей Рафикович – преподаватель кафедры физической подготовки Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Karapetyan Sergey Rafikovich – lecturer at the Department of Physical Training of the S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg, Russian Federation

Киреева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород); e-mail: vicerektor@bgiik.ru

Kireeva Olga Anatolyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, and Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Professional Education at the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Belgorod State Institute of Arts and Culture" (Belgorod); e-mail: vicerektor@bgiik.ru

Коваленко Виктор Иванович – профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, доктор педагогических наук, профессор, г. Белгород, Российская Федерация; e-mail: kovalprom1954@gmail.com

Kovalenko Viktor Ivanovich – Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture; Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Belgorod, Russian Federation; e-mail: kovalprom1954@gmail.com

Коваленко Ольга Викторовна – доцент кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат юридических наук, г. Белгород, Российская Федерация; e-mail: kovalprom1954@gmail.com

Kovalenko Olga Viktorovna – Associate Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture; Candidate of Legal Sciences; Belgorod, Russian Federation; e-mail: kovalprom1954@gmail.com

Колесникова Кристина Александровна – преподаватель кафедры дошкольного образования Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: kolki90@mail.ru

Колесникова Кристина Александровна – преподаватель кафедры дошкольного образования Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: kolki90@mail.ru

Корнеева Елизавета Александровна – аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация; e-mail: elizavetakorneeva98@gmail.com

Korneeva Elizaveta Aleksandrovna – postgraduate student at Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation; e-mail: elizavetakorneeva98@gmail.com

Куприянова Виктория Васильевна, соискатель кафедры философии факультета социально-гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», e-mail: kazminavika91@rambler.ru

Kupriyanova Victoria Vasilyevna – applicant for a degree at the Department of Philosophy, Faculty of Social and Humanitarian Sciences, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Bauman Moscow State Technical University (National Research University)”, e-mail: kazminavika91@rambler.ru

Кушалиева Шапаат Адамовна – заведующий кафедрой биологии и методики ее преподавания Чеченского государственного педагогического университета, кандидат биологических наук, доцент, г. Грозный, Российская Федерация; e-mail: hemiptera2013@mail.ru

Kushaliyeva Shapaat Adamovna – Head of the Department of Biology and Methods of Its Teaching of the Chechen State Pedagogical University, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Grozny, Russian Federation; e-mail: hemiptera2013@mail.ru

Лукаш Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: lukash.serg@yandex.ru

Lukash Sergey Nikolaevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, and Professor at the Department of Theory, History of Pedagogy, and Educational Practice at the Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: lukash.serg@yandex.ru

Майский Тимур Георгиевич – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород); e-mail: timurmng2000@mail.ru

Maisky Timur Georgievich – postgraduate student at the Department of Pedagogy and Methods of Professional Education at the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Belgorod State Institute of Arts and Culture" (Belgorod); e-mail: timurmng2000@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

Медведев Валерий Иванович – доктор исторических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова, управление, г. Краснодар; e-mail: nauka2007-2008@mail.ru

Medvedev Valery Ivanovich – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after A.K. Serov, Department, Krasnodar; e-mail: nauka2007-2008@mail.ru

Муханова Иси́та Вахи́довна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института филологии, истории и права Чеченского государственного педагогического университета, г. Грозный, Российская Федерация; e-mail: vinter_65@mail.ru

Muskhanova Isita Vakhidovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, and Director of the Institute of Philology, History, and Law at the Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation; e-mail: vinter_65@mail.ru

Мушков Олег Александрович – старший преподаватель кафедры журналистики Московского гуманитарного университета, аспирант Московского городского педагогического университета (г. Москва); e-mail: mushkovoa829@mgpu.ru

Mushkov Oleg Alexandrovich – senior lecturer at the Department of Journalism at Moscow University for the Humanities and a postgraduate student at Moscow City Pedagogical University (Moscow); e-mail: mushkovoa829@mgpu.ru

Назаров Максим Евгеньевич – курсант 3 курса Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; e-mail: i@makssnazz.ru

Nazarov Maxim Evgenievich – 3rd year cadet of the S.M. Kirov Military Medical Academy, St. Petersburg, Russian Federation; e-mail: i@makssnazz.ru

Осипов Эдуард Ашотович – преподаватель кафедры основ Российской государственности Армавирского государственного педагогического университета, аспирант, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: adic005@mail.ru

Osipov Eduard Ashotovich – lecturer at the Department of Fundamentals of Russian Statehood at Armavir State Pedagogical University, postgraduate student, Armavir, Russian Federation; e-mail: adic005@mail.ru

Осипцов Андрей Валериевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», (г. Бердянск); e-mail: osipcov_andrey@mail.ru

Osiptsov Andrey Valerievich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, and Head of the Department of Physical Education, Sports, and Natural Sciences at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko" (Berdyansk); e-mail: osipcov_andrey@mail.ru

Тамарская Нина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Российская Федерация, email: kspp@mpgu.su

Nina Vasilievna Tamarskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, email: kspp@mpgu.su

Пелевин Сергей Игоревич – заведующий кафедрой основ Российской государственности Армавирского государственного педагогического университета, доктор философских наук, доцент, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: pelevin17@gmail.com

Pelevin Sergei igorevich – Head of the Department of the Foundations of Russian Statehood at Armavir State Pedagogical University, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Armavir, Russian Federation.; e-mail: pelevin17@gmail.com

Петьков Валерий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар); e-mail: valerype@mail.ru.

Petkov Valery Anatolyevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar); e-mail: valerype@mail.ru.

Попов Максим Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, спорта и естественно-научных дисциплин факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», (г. Бердянск); e-mail: maks.popov@mail.ru

Popov Maxim Nikolaevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, and Associate Professor at the Department of Physical Education, Sports, and Natural Sciences at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko" (Berdyansk); e-mail: maks.popov@mail.ru

Похилько Александр Дмитриевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск), Краснодарское высшее военное училище летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова, г. Краснодар, Российская Федерация; e-mail: nauka2007-2008@mail.ru

Pokhilko Alexander Dmitrievich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor at the Department of Pedagogical Education, Psychology and Defectology, State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute” (Nevinnomyssk), Professor, Krasnodar Higher Military Aviation School named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov, Krasnodar, Russian Federation; e-mail: nauka2007-2008@mail.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

Рахматуллин Руслан Маратович – ассистент кафедры инженерной педагогики Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Российская Федерация, e-mail: rakhmatullin.rus@internet.ru

Rakhmatullin Ruslan Maratovich – Assistant of the Department of Engineering Pedagogy, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation, e-mail: rakhmatullin.rus@internet.ru

Рубилкина Раиса Алексеевна – преподаватель ГБПОУ РА «Адыгейский педагогический колледж им. Х. Андрухаева» (г. Майкоп); e-mail: raiska.rubilkina@yandex.ru

Rubilkina Raisa Alekseevna – Teacher at the Adygea Pedagogical College named after Kh. Andrukhaev (Maikop); e-mail: raiska.rubilkina@yandex.ru

Седой Артур Аршакович – аспирант кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: zk.petrovsky@bk.ru

Sedoy Artur Arshakovich – postgraduate student at the Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: zk.petrovsky@bk.ru

Силютин Алла Валерьевна – старший преподаватель кафедры конституционного и международного права Юридического института ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ), г. Ставрополь, аспирант кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова, г. Новочеркасск; e-mail: alla-kalinichenko@mail.ru

Silyutina Alla Valeryevna – Senior lecturer at the Department of Constitutional and International Law, Law Institute, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “North Caucasus Federal University” (NCFU), Stavropol; postgraduate student at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M.I. Platov, Novocherkassk; e-mail: alla-kalinichenko@mail.ru

Соколова Ольга Александровна – профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат педагогических наук, доцент, г. Белгород, Российская Федерация; e-mail: pmpo@bgiik.ru

Sokolova Olga Alexandrovna – Professor, Department of Pedagogy and Methodology of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture; Candidate of Pedagogical Sciences, Professor; Belgorod, Russian Federation; e-mail: pmpo@bgiik.ru

Сокольницкая Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического и социально-гуманитарного образования ГАОУ ДПО «Ленинградский областной институт развития образования», e-mail: tn.sokol@gmail.com

Sokolnitskaya Tatyana Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Philological and Social-Humanitarian Education at the State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Leningrad Regional Institute for Education Development».

Тупичкина Елена Александровна – профессор кафедры дошкольного и начального образования Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: tupelena@yandex.ru

Tupichkina Elena Alexandrovna – professor at the Department of Pre-school and Primary Education at Armavir State Pedagogical University, Armavir, Russian Federation; e-mail: tupelena@yandex.ru

Ускова Алена Леонидовна – кандидат педагогических наук, заведующий, доцент кафедры психолого-педагогического, специального и эстетического образования факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко», (г. Бердянск); e-mail: alenauskova77@mail.ru

Uskova Alena Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head, Associate Professor at the Department of Psychological and Pedagogical, Special and Aesthetic Education, Faculty of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko" (Berdyansk); e-mail: alenauskova77@mail.ru

Хорлам Амбиевич Хубиев старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» г. Карачаевск); e-mail: Horlamam@mail.ru.

Khorlam Ambievich Khubiev – senior lecturer at the Department of Sports Disciplines "Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev", Karachayevsk); e-mail: Horlamam@mail.ru.

Чиркова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой профессионального образования ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск); e-mail: Tcirkovatv@mail.ru.

Chirkova Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, and Head of the Department of Vocational Education at the U.D. Aliev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk); e-mail: Tcirkovatv@mail.ru.

Шагеева Фарида Тагировна – и.о. заведующего кафедры инженерной педагогики Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Казань, Российская Федерация; e-mail: ShageevaFT@corp.knrtu.ru

Shageeva Farida Tagirovna– Acting Head of the Department of Engineering Pedagogy at Kazan National Research Technological University, Kazan, Russian Federation; e-mail: ShageevaFT@corp.knrtu.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. **Статья проходит повторное рецензирование только 1 раз. Если с первой попытки устранить замечания рецензента не получилось, статья будет отклонена!**

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;
- 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.

Приложение 1

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. Kony'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. Tenishev 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.

Приложение 2

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 информационно-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.

Для заметок

Научное издание

ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 3 2026

Журнал входит в перечень ВАК

Редакционно-издательский отдел
Начальник отдела: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: Ю.В. Василенко
Печать и послепечатная обработка: И.С. Носов

Дата выхода в свет: 30.09.2026. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 37. Уч.-изд. л. 19,08. Тираж 300 экз.
Заказ №13/26. *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