

НОВАЯ НАУКА

Международный центр
научного партнерства



NEW SCIENCE

International Center
for Scientific Partnership

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Монография

Том 2

г. Петрозаводск
Российская Федерация
МЦНП «НОВАЯ НАУКА»
2026

УДК 001.12
ББК 70
С56

Рецензенты:

Чистякова О.В., доктор экономических наук
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
Героева Л.М., доктор педагогических наук
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт культуры»
Жуманиязов М.Ж., доктор технических наук
Ургенчский государственный университет

Коллектив авторов:

Бекбоев А.А., Бородин П.В., Гилева А.В., Горбатов А.В., Гулай О.Н., Давтян А.В.,
Дэн Чжанъи, Елистратова К.А., Жайлообаева А.Т., Зеленкевич В.М., Каграманян Ш.Г.,
Карабукаев К.Ш., Крамаренко А.Л., Крамаренко Е.П., Ласачко С.А., Маркелова Т.В.,
Мезенцев В.В., Микитюк И.В., Оганесян А.В., Орехов А.В., Поднебесова Г.Б.,
Пуйман С.А., Серёжникова Р.К., Скворцова Е.С., Соболева Т.Н., Тютюков К.М.,
Тютюков В.Г., Цветкова В.Е., Шигуров В.В., Шигурова Т.А., Шуткина Ж.А.

С56 Современные научные исследования: теоретические и прикладные
проблемы : монография / Бекбоев А. А., Бородин П. В., Гилева А. В. [и др.].
— В 2-х томах. Том 2. — Петрозаводск : МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2026.
— 367 с. : ил., табл.

ISBN 978-5-00215-478-4
ISBN 978-5-00215-480-7 (Том 2)
DOI 10.46916/08092026-1-978-5-00215-480-7

В монографии рассматривается круг актуальных вопросов, стоящих перед современными исследователями в обозначенных областях, предлагается новое видение ряда концептов. Издание может быть полезно научным работникам, специалистам-практикам, преподавателям всех уровней образования, интересующимся проблемами развития современной науки.

Авторы публикуемых работ несут ответственность за их содержание, точность цитат, легитимность использования иллюстраций, приведенных цифр, фактов, названий, персональных данных и иной информации, а также за соблюдение законодательства Российской Федерации и сам факт публикации.

Полные тексты работ в открытом доступе размещены в Научной электронной библиотеке Elibrary.ru в соответствии с Договором № 467-03/2018К от 19.03.2018 г.

ISBN 978-5-00215-478-4
ISBN 978-5-00215-480-7 (Том 2)

УДК 001.12
ББК 70

© Коллектив авторов, текст, иллюстрации, 2026
© МЦНП «НОВАЯ НАУКА» (ИП Ивановская И.И.), оформление, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ..... 5

Глава 19. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ 5
Серёжникова Раиса Кузьминична

Глава 20. ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СТИЛЯ РУКОВОДСТВА И УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 23
Цветкова Виктория Евгеньевна

Глава 21. МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИНДИКАТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ РЕШЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 38
Елистратова Ксения Александровна

Глава 22. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ 3D-ДИДАКТИКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 55
Микитюк Ирина Валентиновна

Глава 23. НОРМАТИВНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗРЫВ В БЕЗОТМЕТОЧНОМ ОЦЕНИВАНИИ: УЧИТЕЛЬСКАЯ ОЦЕНКА РЕАЛИЗАЦИИ И ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДЕСКРИПТОРОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ АРМЕНИИ 72
Оганесян Арусяк Вачагановна, Давтян Армине Ваграмовна, Каграманян Шушаник Гагиковна

Глава 24. ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... 90
Поднебесова Галина Борисовна

Глава 25. ТРЕНДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ: ОТ ИНФОРМАТИЗАЦИИ К ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ 108
Зеленкевич Валерий Михайлович

Глава 26. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ АУДИТОРНОЙ НАГРУЗКИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО «КОСТРОМСКАЯ ГСХА») 139
Орехов Александр Валерьевич

Глава 27. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	163
<i>Тютюков Константин Максимович, Тютюков Вячеслав Григорьевич, Бородин Петр Владимирович, Мезенцев Виктор Владимирович, Крамаренко Алексей Леонидович, Крамаренко Евгения Павловна</i>	
Глава 28. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ	212
<i>Шуткина Жанна Александровна, Маркелова Татьяна Владимировна, Соболева Татьяна Николаевна</i>	
Глава 29. VALUE-ORIENTED PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER-RESEARCHERS: FROM MOTIVATIONAL INTENTION TO SELF-REGULATED PRACTICE IN A TECHNICAL UNIVERSITY	227
<i>Deng Zhangyi, Puymaun Sergey Alexandrovich</i>	
Глава 30. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УКРЕПЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ	245
<i>Гилева Анжела Валентиновна</i>	
Глава 31. ЦИФРОВАЯ ЭПОХА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЗНАНИЯ: ПРОБЛЕМА АЛГОРИТМИЗАЦИИ СВОБОДЫ	261
<i>Бекбоев Аскарбек Абдыкадырович, Карабукаев Кадыркул Шаршеевич, Жайлообаева Азима Турусбековна</i>	
Глава 32. АДВЕРБИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БЕСПРЕДЛОЖНЫХ ФОРМ ТЕМПОРАЛЬНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ ЛЕКСЕМ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ВРЕМЕНА ГОДА	287
<i>Шигуров Виктор Васильевич, Шигурова Татьяна Алексеевна</i>	
Глава 33. ГОСУДАРСТВЕННАЯ АНТИРЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИХОДСКОЙ ЖИЗНИ РПЦ В КУЗБАССЕ В 1958–1964 ГГ	314
<i>Горбатов Алексей Владимирович, Скворцова Екатерина Сергеевна</i>	
РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ	330
Глава 34. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ПАЦИЕНТОК С НЕОПУХОЛЕВЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ МОЛОЧНЫХ ЖЕЛЕЗ	330
<i>Ласачко Светлана Анатольевна</i>	
Глава 35. ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И ЭЙДЖИЗМ: КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	352
<i>Гулай Олег Николаевич</i>	

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Глава 19.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Серёжникова Раиса Кузьминична

д.п.н., профессор, профессор кафедры педагогики

ГОУ ВО МО «Государственный

гуманитарно-технологический университет»

Аннотация: Представлено теоретическое обоснование становления профессиональной субъектности будущего педагога как личностно-профессиональной характеристики, основой которой является развитие ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии. Успешная профессиональная реализация будущего педагога во многом зависит от того, насколько студенту в процессе профессиональной подготовки удастся развить умение управлять собственным профессиональным ростом, видеть его перспективу и реализовать его. Этому способствует активизация мотивированности будущего педагога в профессиональном развитии, проявляющейся в профессиональной субъектности. Формирование субъектности будущего педагога – это процесс его самоосуществления, связанного с осмыслением и уточнением ценностно-смыслового восприятия педагогической профессии, основу которого составляют совокупность педагогических знаний, совершенствование профессионально значимых умений, развитие личностных свойств, обогащение личного опыта. Развитие профессионально-ценностных ориентаций будущего педагога определяем как фактор становления профессиональной субъектности.

Предпосылками становления субъектности будущего педагога выступает профессиональная мотивация личности, активизация которой осуществляется в процессе профессиональной подготовки в образовательной организации высшего образования. Педагогический аспект становления профессиональной субъектности личности будущего педагога представлен технологией субъектного становления будущего педагога в контексте социокультурного конструкта с точки зрения признания и реализации студентом себя как стратега собственной самореализации, агента творческого воздействия на среду. В качестве факторов субъектности выделяется самодетерминация личности, образовательная среда, профессиональная позиция и профессиональная субъектность будущего педагога. Акцентируется внимание на том, что субъектность будущего педагога – это один из факторов формирования его профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная идентичность, профессиональная мотивация, профессиональная субъектность будущего педагога, субъектность.

**PROFESSIONAL MOTIVATION AS THE BASIS
FOR THE FORMATION OF THE SUBJECTIVITY
OF A FUTURE TEACHER: THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM**

Serezhnikova Raisa Kuzminichna

Abstract: The theoretical substantiation of the formation of the professional subjectivity of the future teacher as a personal and professional characteristic is presented, the basis of which is the development of value-semantic relations to the teaching profession. The successful professional realization of a future teacher largely depends on how much the student manages to develop the ability to manage his own professional growth, see his

perspective and realize it in the process of professional training. This is facilitated by the activation of the motivation of the future teacher in professional development, manifested in professional subjectivity. The formation of the subjectivity of a future teacher is a process of self-realization associated with the comprehension and refinement of the value-semantic perception of the teaching profession, which is based on a set of pedagogical knowledge, the improvement of professionally significant skills, the development of personal qualities, and the enrichment of personal experience. The development of professional and value orientations of a future teacher is defined as a factor in the formation of professional subjectivity. The prerequisites for the formation of the subjectivity of a future teacher are the professional motivation of a personality, the activation of which is carried out in the process of professional training in an educational organization of higher education. The pedagogical aspect of the formation of the professional subjectivity of the personality of a future teacher is represented by the technology of the subjective formation of a future teacher in the context of a socio-cultural construct from the point of view of the student's recognition and realization of himself as a strategist of his own self-realization, an agent of creative influence on the environment. Self-determination of personality, educational environment, professional position and professional subjectivity of the future teacher are singled out as factors of subjectivity. Attention is focused on the fact that the subjectivity of a future teacher is one of the factors in the formation of his professional identity.

Key words: professional activity, professional identity, professional motivation, professional subjectivity of a future teacher, subjectivity.

Сегодня педагогу, в контексте вызовов образования, необходимо соответствовать требованиям современности – стремиться к самосовершенствованию, уметь организовывать свою профессиональную деятельность, непрерывно обогащая ее инновационными технологиями, развивать свои интеллектуальные

способности и личностные качества, формируя умение свободно и всесторонне актуализировать свой творческий потенциал для достижения успеха в профессиональной деятельности [1]. Успешная профессиональная реализация педагога во многом обуславливается тем, насколько будущему педагогу в период его профессиональной подготовки удастся развить умение управлять своей профессиональной идентичностью, прогнозируя профессиональный рост и реализуя его. Для этого важно не столько трансформировать в образовательный процесс студентов готовые профессионально-педагогические рецепты, сколько создать условия для личностного развития в процессе профессионального становления, сопровождаемого формированием у них мотивированности и готовности к успешному профессиональному развитию, как главного фактора эффективной профессиональной идентичности педагога в стремительно меняющейся ситуации современного образования.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании становления профессиональной субъектности будущего педагога как его личностно-профессиональной характеристики, базирующейся на развитии ценностно-смысловых отношений к педагогической профессии.

Профессиональное становление будущего педагога сопровождается развитием уникальности его личности. В данном процессе происходит формирование структуры профессиональных мотивов, их осознание, а результат проявляется в личностном смысле деятельности, приводящем к преобразованию самой деятельности и мотивационной сферы личности. Личностное и деятельностное в данной ситуации взаимосвязаны, поскольку личность выступает субъектом деятельности, а деятельность определяет развитие личности как ее субъекта [2]. При этом профессионализм, будучи критерием оценивания деятельности и ее итогом, раскрывает, прежде всего, ее технологический и функциональный аспекты.

Для обоснования сущности исследования необходимо рассмотреть терминологические характеристики понятий «профессиональное становление», «профессиональная идентичность», «профессиональная мотивация», «профессиональная субъектность».

Ученые (Э.Ф. Зеер, В.И. Слободчиков) «становление» прежде всего интерпретируют как процесс вхождения личности в новую социальную среду, где сам процесс является последовательностью явлений, в результате которой происходит достижение определенного уровня развития.

Понятие «профессиональное становление» психологи рассматривают с позиций формирования профессиональной направленности и компетентности, а также явлений, профессионально и социально значимых для личности в их взаимосвязи; как готовность к непрерывному профессиональному росту; как продолжительный по времени процесс, к которому относятся этапы и стадии, характеризующиеся социально-психологическими особенностями, обеспечивающими успешное осуществление личностью ее профессиональной деятельности [3]. По мнению В.И. Слободчикова, процессы становления, формирования и преобразования являются составляющими процесса развития, а, следовательно, процесс становления является составляющей развития. «Становление» ученый определяет как переход от одного состояния к другому, имеющему уровень выше, чем предыдущий [4].

В педагогических источниках профессиональное становление определяется как процесс формирования адекватной требованиям профессиональной деятельности личности; процесс личностных преобразований, для которых характерны качественные, количественные и структурные изменения, обеспечивающие функционирование личности как субъекта профессиональной деятельности; процесс формирования и реализации личностью профессиональных отношений [1].

Э.Ф. Зеер интерпретирует профессиональное становление студентов как непрерывный динамический процесс проектирования личности будущего педагога, как его профессиональное развитие в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленной на формирование устойчивых положительных мотивов к профессиональной деятельности, качеств личности, профессионально и социально значимых, готовности к непрерывному профессиональному развитию, творческому подходу к профессиональной деятельности. Как отмечает ученый, целью профессионального становления студентов является готовность к поиску путей качественного, творческого выполнения своих профессиональных обязанностей, обеспечивающих профессиональный рост [5].

Итак, термин «профессиональное становление» определяет стадию формирования и развития личности, в ходе которой происходит освоение педагогической профессии, начиная от ее выбора и заканчивая обретением профессионализма. В связи с этим можно говорить, что профессиональное становление – это процесс и результат становления личности как субъекта профессиональной деятельности, осуществляемого через накопление опыта решения учебно-профессиональных задач [3]. С учетом теоретического анализа, в нашем исследовании понятие «профессиональное становление» является синонимичным понятию «профессиональная идентичность».

Профессиональная идентичность активно изучается учеными (Е.П. Ермолаева, Д.Н. Завалишина, Н.Л. Иванова, Е.В. Конева, Ю.П. Поваренков и др.), рассматривающими профессиональную идентичность как элемент «Я-концепции», который отражает представление личности о себе как профессионале. Так, Е.П. Ермолаева под профессиональной идентичностью понимает «продукт длительного личностного и профессионального развития, который складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов

профессионального процесса, а именно согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [7, с. 7]. В исследовании мы опираемся на определение профессиональной идентичности, представленное Д.Н. Завалишиной, как характеристику субъекта, выбирающего и реализующего способ профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретающего смысл самоуважения через выполнение этой деятельности [8].

С учетом обозначенного, профессиональную идентичность будущего педагога следует рассматривать как динамичный процесс, отражающий представление личности о себе и уникальном пути самоактуализации в профессиональном становлении. При этом профессиональная идентичность понимается как готовность и способность к профессиональной деятельности, установлению позитивных отношений в педагогическом взаимодействии, проектированию индивидуальной стратегии в избранной сфере деятельности.

В данном контексте необходимо учитывать двойную направленность формирования готовности студента к профессиональной идентичности, а именно: развитие личности будущего педагога как самооценности и развитие личности как средства для решения профессиональных задач. При этом необходимо обратить внимание, что мотивационный компонент готовности будущего педагога к профессиональной идентичности охватывает вопрос его самореализации, творческого развития, формирования у него стремления внедрять инновации в образовательный процесс, желания самостоятельно проводить исследовательскую работу.

Готовность к профессиональной идентичности будущего педагога можно определять с точки зрения исследования готовности к профессиональному росту таких ученых как К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандыбович, В. Сластенин и др. При таком подходе готовность к профессиональной идентичности рассматривается как

комплекс интегрированных свойств, различающихся по месту и функциям в структуре личности, качествам и состоянию, совокупность которых позволяет успешно осуществлять деятельность [9]. Итак, готовность к профессиональной идентичности является личностным образованием со сложной структурой, включающей определенные качества будущего педагога, обуславливающих успешность будущей профессиональной деятельности, ее результативность. Готовность студента к профессиональной идентичности возникает в результате целенаправленно организуемого процесса. Этот процесс характеризуется положительным отношением к постоянному профессиональному развитию, которое возникает как результат появления и дальнейшего преодоления внутренних противоречий между достигнутым результатом в педагогической деятельности и уровнем результата желаемого. Исходя из сказанного, готовность к профессиональной идентичности в процессе профессиональной подготовки можем определить как фактор, предшествующий выполнению какой-либо деятельности, и как ее результат [9].

Анализируя вышеуказанные научно-педагогические положения, определяем важный структурный компонент готовности к профессиональной идентичности – мотивацию. Мотивационный компонент определяет направление будущих преобразований личности студента с учетом потребностей педагогической деятельности и ориентации на совершенствование и профессиональное развитие.

Из многовариативных интерпретаций понятия «мотивация» остановимся на том, которое представляет В.К. Вилюнас [10]. Ученый определяет мотивацию как совокупность процессов, факторов и механизмов, позволяющих обеспечить появление стимулов к достижению целей, которые жизненно необходимы, на уровне психического отражения. Он указывает на мотивацию как на базовое понятие, которое объединяет все взаимосвязи психологических процессов и образований, запускающих процесс деятельности. Мотив

В. Вилюнас определяет как направленность обучающегося на отдельные аспекты учебной работы, связанной с внутренним отношением к ней [10].

По мнению ученых, мотивы являются структурным компонентом любой деятельности, а мотивация является процессом, побуждающим к деятельности, направленной на достижение цели (А.Н. Леонтьев).

Э.Ф. Зеер рассматривал мотивацию как составляющую профессионального развития, как структурный компонент профессионализма. Профессиональное развитие ученый представлял как «формирование устойчивых положительных мотивов, социально значимых и профессионально важных качеств человека, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями специалиста» [5, с. 108]. Мотивы профессиональной деятельности, влияющие на мотивацию студента к будущей профессиональной деятельности и профессиональное совершенствование, ученый дифференцировал на материальные и духовные. Среди духовных он выделял возможность самосовершенствования, реализации собственных способностей, интерес к избранной профессии и ее значимость. Акцентируя внимание на определенных различиях в мотивационной сфере на разных стадиях профессионализации личности, ученый указывал, что интерес к будущей профессии формируется на стадии ее выбора, а восприятие личностью профессии, адаптация к профессиональной деятельности – на стадии профессионального обучения.

Совокупность факторов, определяющих устойчивый интерес студента к будущей профессии, целенаправленную активность поведения в избранной профессии, настроенность на профессиональное развитие и планирование его стратегии, являются составляющими профессиональной мотивации будущих педагогов [11].

Анализ теоретических источников позволяет рассматривать профессиональную мотивацию личности через призму ее содержательных характеристик [10; 11]. Содержание заключается в способности стимулировать личностную активность, которая направляется на овладение избранной профессией, достижение соответствующего уровня педагогического мастерства и стремления к профессиональному росту в будущем. Формирование и развитие профессиональной мотивации в процессе профессиональной подготовки в вузе является системой осознанных иерархически расположенных внутренних стимулов к учебной и учебно-профессиональной деятельности [11].

Акцентируя внимание на профессиональной мотивации студента, необходимо отметить, что она отличается от профессиональной мотивации педагога, но именно в ней «заложена профессиональная направленность и готовность к решению студентами профессиональных задач» [11, с. 107]. По мнению ученых, профессиональная мотивация является внутренним движущим фактором развития профессионализма будущего педагога.

Рассматривая профессиональную мотивацию, следует обратить внимание на определение мотивации как совокупности системы процессов, отвечающих за стимулирование и деятельность; как целенаправленную активность личности к овладению профессией, как динамическое образование. К динамическим параметрам профессиональной мотивации относим: стойкость, выраженность стимулов, легкость перехода от одного стимула к другому, положительную или отрицательную эмоциональную модальность. Следует отметить, что профессиональная деятельность, как и учебная, является полимотивированной, стимулируемой несколькими мотивами: внешними и внутренними, мотивами познания и мотивами достижения. На первых курсах главным мотивом студентов является приобретение новых социальных характеристик, а на старших курсах основным

мотивом становится углубление знаний и формирование профессиональных навыков. Следовательно, во время обучения происходят изменения в учебно-профессиональной мотивации [9].

Эффективность студента как будущего профессионала определяет образ «Я», состоящий из осознания студентом своих качеств, ценностей и поведения. Объективный образ «Я» может сложиться в случае положительного отношения со стороны преподавателей. Положительное представление о себе как об ответственной, разумной личности, способной к постоянному развитию, постепенно может стать частью профессиональной мотивации. Так, мотивация становится более устойчивой, появляется желание готовиться к будущей профессиональной деятельности результативно, ответственно [3].

При этом, укажем, что источником профессионального развития на начальных этапах профессионального становления будущего педагога становится уровень его личностного развития. И этот период является необходимым для становления студента как субъекта профессионального роста и профессиональной идентичности, что выступает основополагающей основой овладения педагогической профессией. Поскольку базовыми для личности, являющейся субъектом профессионального роста, являются механизмы и закономерности ее формирования в период получения профессии, когда создаются условия для активизации потенциала с целью личностного и профессионального развития [6].

Становление студента как субъекта профессиональной идентичности – это процесс осознания содержания профессиональной подготовки, который постепенно приобретает характер профессионального роста. Успешность профессионального становления будущего педагога обеспечивается степенью его погружения в данный процесс в роли субъекта.

Для выявления особенностей становления будущего педагога как субъекта профессиональной идентичности следует уточнить сущность термина «субъект».

С.Л. Рубинштейн, обосновывая категорию «субъект», определял ее как способ реализации личностью её человеческой сущности [12]. Понятие «субъект» и «субъектность» он соотносил с понятием «личность», рассматривая его в контексте деятельностного подхода. Исследователь отмечал, что первично человек выступает как субъект практического действия, ведь стать личностью ей позволяет только ее субъектная, активная позиция по отношению к окружающему миру. Следовательно, «личность мыслит, чувствует, инициирует действие, то есть является субъектом собственной деятельности и сознания» [12, с. 276]. По мнению Б.Г. Ананьева, развиваясь в процессе прохождения многих жизненных ситуаций в качестве объекта отношений со стороны окружения, влияющих на развитие человека, он становится субъектом этих отношений. В целом ученый характеризовал субъекта совокупностью и уровнем продуктивности деятельности [13].

Итак, большинство исследователей, интерпретируя понятие «субъект», прежде всего наделяют личность такими свойствами, как самостоятельность, активность, ответственность за свои действия и способность к предметно-практической деятельности, определяемую словом «субъектность». В целом субъектность является социальным, деятельностно-преобразовательным способом человеческого бытия. Субъектность выражается как способ организации человеческой реальности и проявляется в способности человека воспринимать практически преобразующее отношение к своей жизнедеятельности и в рефлексии. Понятие «субъектность» позволяет рассматривать человека не как исполнителя, а как преобразователя, проектирующего сценарий своих действий, которому присущи собственные предпочтения и

мировоззренческие позиции. Субъектность выступает как социально значимое качество студента – это его способность к инициативе, к осознанной и самостоятельной учебно-познавательной деятельности, учебно-профессиональной деятельности.

Субъектность студента проявляется в реализации обучения, способности оценивать его результаты, планировать, преодолевать препятствия. Ее структурообразующей составляющей является учебно-познавательная, рефлексивная, исследовательская активность. К определяющим признакам относятся: целостность и согласованность компонентов, идентичность личности с ее социокультурным окружением, индивидуальность, самообразование и самоактуализация студента, готовность к отрицательному воздействию среды. Целостность и согласованность компонентов означает, прежде всего, осознание собственного образа в педагогической деятельности.

Самоопределение, способность быть самими собой в избранной социокультурной среде, в том числе, в профессиональной среде, означает наличие собственной идентичности. Индивидуальность собственного опыта – это способность к прогнозированию негативных внешних воздействий, являющихся результатом работы над собой. Здесь определяющим является самоконтроль и самоограничение. Итак, субъектность может интерпретироваться как процесс, поскольку является динамической характеристикой бытия студента [14].

Закономерность развития студента как субъекта профессиональной идентичности актуализируется именно через мотивацию к творческому самовыражению, профессиональному становлению в соответствии с профессиональным обучением, умение активизировать собственные внутренние резервы в целях совершенствования своей деятельности (см. рисунок 1).

**СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

Становление творческой позиции	Этапы творческой потенциализации	Стадии креативной самактуализации	Фазы субъектного становления	Творческий потенциал			
				Ценность	Механизм отражения и преобразования	Форма активности	
				Фактор творческого потенциала Студент - будущий специалист как субъект профессиональной рефлексии			
				Субъектнообразуемость			
				Субъект будущего действия	Субъект целеполагания	Субъект учебно-креативного действия	Восприятие себя как субъекта креативного поведения
Творческая самореализация	Мастерство	Субъектная фаза Студент как субъект профессиональной деятельности (Обучающий)	Пересмысление профессионально-личностного становления, осмысление профессионального опыта на основе овладения функциями профессиональной рефлексии (ценностно-смысловой, самоопределения, мотивационно - стимулирующей, сигнально - регулирующей, преобразующей). РЕФЛЕКСИЯ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ				
Творческое подражание	Технологическое творчество	Субъектно-функциональная фаза Студент как субъект образовательных функций (Обучающийся)	Осмысление профессиональной позиции. Овладение опытом рефлексии. Рефлексивный анализ эффективности применяемого профессионального инструментария на основе тенденций образования и научных психолого-педагогических достижений. РЕФЛЕКСИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ				
Копирование	Типичность	Объектная фаза Студент как объект образовательных требований и установок (Обучаемый)	Осознание профессиональной подготовки, ценностей, требований, профессиональных знаний. Осмысление личностных качеств студентом (в частности - рефлексивности). Самоанализ деятельности и адаптивного периода за «заданными образцами» (установка на преодоление будущих трудностей в процессе обучения). РЕФЛЕКСИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА. СТАДИИ СУБЪЕКТОГЕНЕЗА				

Рис. 1. Технология субъектного становления будущего педагога

Способность реализовывать субъектность детерминирована потребностью студентов активно представлять собственные возможности и ресурсность в сфере образовательной деятельности. В частности, проявлять общественно и личностно значимую активность, которая актуальна в условиях социального самоопределения, поиска деятельности, отвечающих имеющимся у студентов способностям, наклонностям, интересам. Субъектность в этом контексте приобретает самый высокий уровень проявления, ведь подкрепляется мотивацией достижения успеха [14, с. 43].

Результаты нашего исследования позволили выявить, что в образовательной деятельности воплощены все атрибуты субъектности –

инициативно-творческое отношение к разным сферам жизнедеятельности, самостоятельно-ответственное структурирование собственного профессионального бытия, свобода самоосуществления в нем. По сути, профессиональная подготовка должна быть как «многомерное пространство субъектности личности, в котором реализуется ее преобразующая активность, способность интегрировать возможности в соответствующую форму взаимодействия с социумом, обретение опыта самоизменений в ней» [14, с. 44].

Теоретическая интерпретация подводит к пониманию профессиональной субъектности будущего педагога как интегративному личностному качеству, основой которого выступает отношение студента к себе как к деятелю, источнику продуктивной активности, и понимание собственной способности производить значимые преобразования в самом себе путём качественного преобразования включённых в профессиональную деятельность и обеспечивающих построение профессионального пути в соответствии с собственными целями и ценностями; постоянное стремление к самосовершенствованию.

Итак, субъектность является одним из основных условий самореализации в процессе личностного и профессионального роста будущего педагога на начальном этапе обучения в университете [8]. Так, на первом и втором курсах, настоящее оценивается сквозь призму желаемого будущего. Студент сравнивает происходящее с гипотетическими событиями и возможностями, что является реакцией на стремление установить равновесие между ценностями внутренними и внешними. Следовательно, уже в начале обучения оцениваются внешние и внутренние обстоятельства, принимаемые осознанными решениями, возникает перспективное мышление. Именно так формируется способность к планированию и прогнозированию. Планы конкретизируются и детализируются, поскольку студенты на начальных курсах обучения не только узнают подробную информацию

относительно своей будущей профессии, но и формируют собственные взгляды на нее, что дает возможность, в конечном итоге, определить ориентиры будущего карьерного развития. Стремление к карьерному росту и дальнейшему профессиональному совершенствованию, прежде всего, связано с личностными идеалами будущего педагога, но идеал не всегда побуждает его к активизации процесса познания. Названную потребность может определять ориентация личности на жизненную цель, социальную составляющую профессии, ее престижность и т.д. [7].

Основной потребностью студента на данном этапе является учебно-профессиональная деятельность, а значит, личностное и профессиональное становление и развитие в указанный период проявляются в обучении. Успешность обучения, прежде всего, зависит от уровня профессиональной субъектности будущего педагога в его профессиональном становлении.

Таким образом, субъектная активность студента, проявляющаяся в способности к самоопределению в процессе обучения, развитии мышления, творческих способностей, выборе цели, обуславливается педагогическим действием. Активизируя собственный субъектный потенциал, студент получает возможности как для самореализации, так и для создания условий, способствующих приобретению им субъектности, достижения образовательной цели – собственного профессионального становления.

Развитие мотивации к профессиональной идентичности у будущих педагогов является целостным, динамичным, непрерывным процессом развития внутренней потребности в личностном преобразовании, готовности к преобразовательной профессиональной деятельности, способности к актуализации собственного творческого потенциала и выстраивания индивидуальной профессионально-личностной стратегии.

Список литературы

1. Серёжникова Р.К. Трисубъектная дидактика креативного профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 4. С. 9-14.
2. Пилюгина С.А., Сергеева М.Г. Система развития профессиональной субъектности учителя в образовательной организации дополнительного профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 3. С. 154-166.
3. Старостина Н.Н. Амплификация профессиональной субъектности будущих лингвистов посредством технологии развития критического мышления: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2021. 210 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для педагогических вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев ; под общ. ред. В. Г. Щур. – Москва : Школьная пресса, 2000. 416 с. – (Основы психологической антропологии).
5. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург: Изд-во ГОУВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – 170 с.
6. Становление субъектности студента как условие повышения качества знаний в процессе образовательной деятельности / Чернова Н.А., Буренкова О.М., Валеева А.Р., Ахунзянова Р.Р. // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. С. 51.
7. Бермус А.Г. Методологические проблемы исследования профессиональной идентичности педагога // Высшее образование сегодня. 2025. № 4. С. 4-9.
8. Разживина М.И., Яковлева Н.В. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. 2022. № 4 (61). С. 131-140.
9. Серёжникова Р.К. Готовность к профессиональной самореализации будущих педагогов на основе осознания перспектив

личностного самосовершенствования // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 1. С. 115-121.

10. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб: Речь, 2006. – 458 с.

11. Кузьмина Ю. В. К вопросу о мотивационной готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности. Современная наука и ее ресурсное обеспечение: инновационная парадигма. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2019. С. 105-109.

12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.

13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.

14. Серёжникова Р.К. Технология интегративной оценки уровня субъектного становления будущего педагога // В книге: Новые исследования новой эпохи. Опыт теоретического и эмпирического анализа. Монография. Петрозаводск, 2024. С. 33-50.

© Серёжникова Р.К.

Глава 20.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК СТИЛЯ РУКОВОДСТВА
И УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

Цветкова Виктория Евгеньевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры государственных закупок,
менеджмента и государственного управления
Государственный университет просвещения

Аннотация: В главе рассматривается влияние различных стилей руководства на уровень вовлеченности персонала в образовательных организациях высшего образования. Проведен сравнительный анализ практик управления в государственных и негосударственных вузах, выявлены управленческие подходы, способствующие повышению вовлеченности сотрудников.

Ключевые слова: образовательная организация, стиль руководства, вовлеченность персонала, государственные и негосударственные вузы, высшее образование, управление в образовании, мотивация сотрудников.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CHARACTERISTICS
OF LEADERSHIP STYLE AND THE LEVEL OF STAFF
ENGAGEMENT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Tsvetkova Victoriya Evgenievna

Abstract: The chapter examines the impact of different leadership styles on the level of staff engagement in higher education institutions. A comparative analysis of management practices in public and non-public

universities is conducted, and management approaches that contribute to increasing employee engagement are identified.

Key words: leadership style, staff engagement, higher education, educational organization, public and non-public universities, management in education, employee motivation.

Реформирование системы высшего образования в России сопровождается возрастающими требованиями к эффективности образовательных организаций, что актуализирует задачи поддержания мотивации и вовлечённости сотрудников. Человеческий капитал выступает одним из ключевых ресурсов развития вуза, а управленческие практики связаны с организационной культурой, доверием, автономией и инициативностью персонала [1–7]. Вместе с тем наличие связи не тождественно причинному влиянию и требует проверки с учётом характеристик работников и организаций.

Цель первичного исследования — описать взаимосвязь характеристик руководства и агрегированных показателей вовлечённости персонала в четырёх образовательных организациях высшего образования, а также сформулировать гипотезы для последующего исследования на индивидуальных данных.

В теории управления авторитарный, демократический и либеральный стили относятся к классической типологии К. Левина, Р. Липпитта и Р. Уайта [8], тогда как трансформационное лидерство рассматривается в модели полного диапазона лидерства [5]. Эти основания не образуют единой категориальной шкалы. Поэтому в работе авторитарные и демократические признаки описывают степень централизации и участия сотрудников, а трансформационные признаки — ориентацию руководства на развитие, смысл и поддержку изменений. Характеристики кейсов не трактуются как взаимоисключающие типы.

Под вовлечённостью персонала понимается устойчивое позитивное состояние, связанное с профессиональной деятельностью и включающее

энергичность, преданность работе и поглощённость ею. Такая трёхкомпонентная структура соответствует концепции W. B. Schaufeli и A. B. Bakker [9–16].

Эмпирическая база и методы исследования

Работа выполнена как первичный разведочный анализ доступных агрегированных материалов по четырём московским образовательным организациям высшего образования — двум государственным и двум негосударственным. Исследование проводилось полупоформализованным способом со 120 информантами. Пул информантов был сформирован из штатных научно-педагогических работников и работников административного состава. Сбор информации осуществлялся последовательно в период с 2020 г. по 2025 г. Для сбора информации был использован смешанный формат – очный и заочный (онлайн), так как частично исследование пришлось на пандемию коронавирусной инфекции. Поэтому фактическая численность по вузам, соотношение групп, способ отбора участников в исходных материалах не сохранились. Поэтому единицей межорганизационного сопоставления является вуз ($n = 4$), а не отдельный респондент; выводы не распространяются на генеральную совокупность.

В доступных материалах были применены следующие инструменты и источники данных:

- MLQ (Multifactor Leadership Questionnaire). Версия опросника, язык, форма оценивания, порядок подсчёта и показатели надёжности не указаны. По этой причине MLQ не используется для количественного сравнения, а упоминание модели служит только теоретическим ориентиром [5].
- UWES (Utrecht Work Engagement Scale) применялась для оценки вовлечённости [11; 16]. Баллы далее рассматриваются как предоставленные агрегированные значения, без повторного расчёта и проверки психометрических характеристик.

- Опросные материалы и контент-анализ внутренних документов использованы для описания централизации решений, обратной связи, автономии и участия сотрудников. Качественные характеристики имеют статус предварительных интерпретаций.

Анализ и интерпретация результатов

Результаты разведочного сравнительного анализа (г. Москва, материалы 2020–2025 гг.)

В таблице 1 представлены четыре агрегированных наблюдения. Характеристики управленческих практик сформированы по разным теоретическим основаниям и не рассматриваются как категории одной шкалы. Сопоставление описывает конкретные кейсы, но не подтверждает причинное влияние руководства и не является репрезентативным для государственных или негосударственных вузов Москвы в целом.

Наименьшее среднее значение вовлечённости — 3,2 балла — отмечено в государственном вузе № 1, где доступные материалы указывают на преимущественно централизованные практики и признаки авторитарной модели. Этот результат фиксирует различие между кейсами, но не устанавливает его причину.

В государственном вузе № 2 при преимущественно партисипативных практиках и признаках демократической модели среднее значение вовлечённости составило 4,1 балла. Различие с государственным вузом № 1 нельзя связывать только с руководством без контроля состава персонала и организационного контекста.

В негосударственном вузе № 1 среднее значение составило 4,8 балла, а в негосударственном вузе № 2 — 5,4 балла. Доступные материалы описывают практики первого кейса как преимущественно партисипативные, а второго — как ориентированные на развитие и поддержку изменений. Наблюдаемые различия согласуются с литературой о связи поддерживающего и трансформационного

лидерства с вовлечённостью [2–4; 7], но требуют проверки на более широкой выборке.

Следовательно, материалы позволяют сформулировать гипотезу о взаимосвязи характеристик руководства с вовлечённостью персонала. Утверждения о статистически значимом эффекте, прямой причинной зависимости или преимуществе определённой формы собственности на этих данных не обосновываются.

Таблица 1

**Агрегированные показатели вовлечённости и характеристики
управленческих практик в исследованных организациях**

	Образовательная организация	Тип вуза	Аналитическая характеристика управленческих практик	Средний уровень вовлеченност и (по UWES, 0–6)
	Государственный вуз № 1	Государственный	Преимущественно централизованные; признаки авторитарной модели	3,2
	Государственный вуз № 2	Государственный	Преимущественно партиципативные; признаки демократической модели	4,1
	Негосударственный вуз № 1	Негосударственный	Преимущественно партиципативные; признаки демократической модели	4,8
	Негосударственный вуз № 2	Негосударственный	Ориентированные на развитие и поддержку изменений; признаки трансформационно го лидерства	5,4

Для дополнительного описания четырёх кейсов рассмотрены структурные особенности управления, формализованные механизмы мотивации и агрегированные оценки удовлетворённости условиями труда. Эти характеристики относятся только к исследованным организациям.

Таблица 2

**Сравнение элементов управленческой инфраструктуры четырёх
исследованных вузов (по материалам опроса и контент-анализа)**

	Образовательная организация	Формализованные механизмы мотивации	Наличие системы обратной связи	Программы повышения квалификации	Участие персонала в управлении
	Государственный вуз № 1	Единая система КРП, ориентированная на отчётность	Ограниченное, эпизодическое	Формальные тренинги	Низкое; решения централизованы
	Государственный вуз № 2	Комбинированная система стимулирования (премии, гранты)	Регулярные опросы, собрания	Системное повышение квалификации	Среднее; участие в советах
	Негосударственный вуз № 1	Гибкие бонусные схемы, индивидуальные траектории развития	Ежеквартальная обратная связь, анонимные анкеты	Индивидуальные планы развития	Высокое; участие в стратегии
	Негосударственный вуз № 2	Индивидуализированная мотивация, коучинг	Интегрированная в корпоративную культуру	Постоянная поддержка развития (внешние курсы, наставничество)	Очень высокое; командные решения

Таблица 2 описывает различия между четырьмя кейсами. Из-за отсутствия кодировочной схемы и оценки согласованности эти результаты рассматриваются как разведочные характеристики, а не как доказательство устойчивой связи управленческой инфраструктуры с вовлечённостью.

Таблица 3

**Агрегированные оценки удовлетворённости персонала
условиями труда (по 5-балльной шкале)**

Образовательная организация	Условия труда	Соотношение работа/личная жизнь	Признание заслуг	Доступ к профессиональному развитию
Государственный вуз № 1	3,2	2,9	2,5	2,8
Государственный вуз № 2	4,0	3,7	3,9	4,1
Негосударственный вуз № 1	4,3	4,2	4,4	4,6
Негосударственный вуз № 2	4,7	4,6	4,8	4,9

Представленные в таблице 3 оценки отражают различия между конкретными организациями по условиям труда, балансу работы и личной жизни, признанию заслуг и доступу к профессиональному развитию. Они служат основанием для гипотезы о совместном изменении условий труда и вовлечённости, но не подтверждают причинный эффект.

Таблица 4

**Описательные агрегированные значения вовлечённости
по возрастным категориям в исследованных организациях**

Возрастная категория	Два исследованных государственных вуза	Два исследованных негосударственных вуза
До 30 лет	3,9	4,8
31–45 лет	4,1	5,2
46–60 лет	3,7	4,9
Старше 60 лет	3,2	4,4

В таблице 4 приведены агрегированные значения по возрастным категориям. Численность каждой возрастной подгруппы, распределение участников по вузам и способ объединения данных двух организаций одного типа неизвестны. Поэтому значения используются только для описания исходного материала и не участвуют в статистических выводах. До восстановления исходного массива сопоставление возрастных категорий следует считать предварительным.

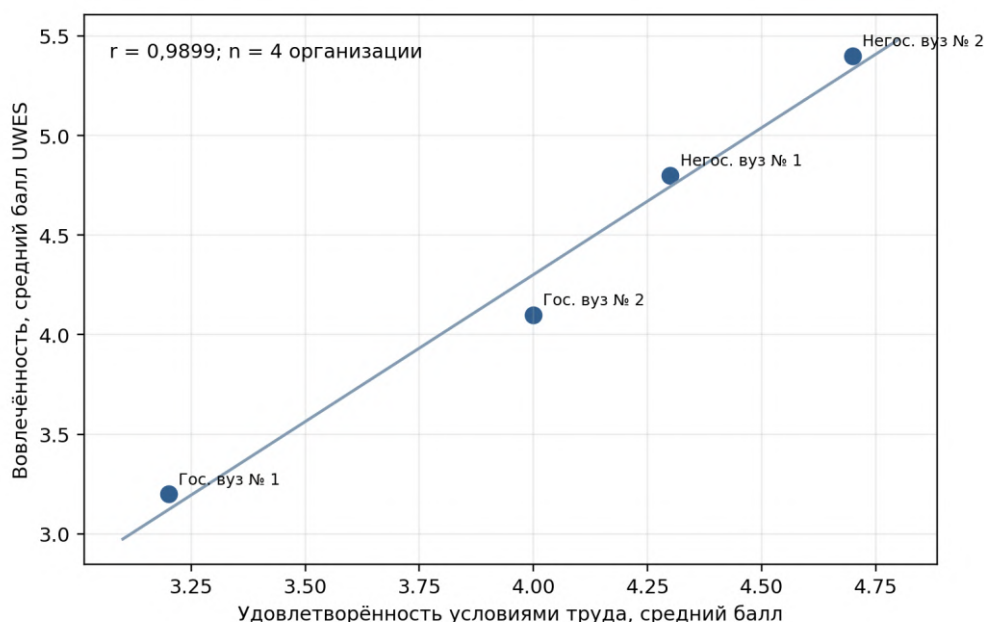


Рис. 1. Связь агрегированной удовлетворённости условиями труда со средним уровнем вовлечённости в четырёх исследованных вузах (единица анализа — организация, n = 4)

По четырём агрегированным значениям организаций коэффициент корреляции Пирсона между удовлетворённостью условиями труда (3,2; 4,0; 4,3; 4,7) и вовлечённостью (3,2; 4,1; 4,8; 5,4) составляет $r = 0,9899$. Корреляция рассчитана на уровне организаций ($n = 4$), а не на уровне 120 работников.

При столь малом числе агрегированных наблюдений она имеет исключительно иллюстративный характер и не используется для проверки гипотезы или оценки эффекта.

Наблюдаемое совместное изменение показателей можно теоретически соотнести со следующими психологическими и организационными механизмами:

- Психологическая безопасность и комфорт формируют у сотрудников ощущение стабильности и принадлежности, что способствует более глубокой идентификации с целями вуза [9; 17; 18].
- Доступ к профессиональному развитию позволяет реализовать личностный и профессиональный потенциал, что усиливает как мотивацию, так и эмоциональную вовлечённость [12; 13].
- Баланс между работой и личной жизнью снижает риск профессионального выгорания и повышает устойчивость к стрессу, обеспечивая долгосрочную вовлечённость [7; 13; 16].
- Признание заслуг и достижений стимулирует чувство значимости вклада сотрудника в развитие организации, что усиливает внутреннюю мотивацию и готовность к дополнительным усилиям [14; 17; 19; 20].

Таким образом, полученная корреляция позволяет говорить только о совместном изменении двух агрегированных показателей в четырёх организациях. Её нельзя переносить на индивидуальный уровень работников или интерпретировать как доказательство того, что улучшение условий труда вызывает рост вовлечённости; такое толкование создавало бы риск ошибки при интерпретации исследовательских данных [21].

В доступных материалах интервью отмечены практики партнёрского взаимодействия в организациях с более высокими агрегированными значениями вовлечённости. Из-за частичного отсутствия сведений о конкретном числе, статусе и составе информантов в каждой из рассматриваемых организаций эти наблюдения рассматриваются как качественные иллюстрации, а не как самостоятельное эмпирическое подтверждение:

- прозрачности управленческих решений;
- доступности руководства для диалога;
- открытости политика обратной связи;
- программы внутреннего наставничества и командной поддержки [15; 17; 18].

Материалы опроса указывают на возможную роль среднего управленческого звена — заведующих кафедрами, руководителей отделов и департаментов — в формировании локальной управленческой среды. Однако из-за частичного отсутствия сведений о числе и должностном составе информантов этот вывод рассматривается как предварительный.

В условиях цифровой трансформации высшего образования поддержание устойчивых и мотивированных команд становится значимой задачей вузов. Теоретические и эмпирические публикации связывают развивающие и поддерживающие управленческие практики с вовлечённостью и благополучием персонала [1; 22], однако в представленных четырёх кейсах полученные данные не позволяют оценить размер такого эффекта.

Научная литература указывает на потенциальную значимость управленческой культуры, признания, автономии и организационной поддержки для удовлетворённости и продуктивности сотрудников [14; 19; 20]. В рамках рассматриваемых данных нельзя утверждать, что инвестиции в эти направления дали измеренный результат; речь идёт о

практических ориентирах, требующих институционального обеспечения и последующей оценки [15; 17; 18; 22].

Результаты первичного разведочного анализа позволяют сформулировать следующие описательные наблюдения:

- в государственном вузе № 1 при преимущественно централизованных практиках отмечено наименьшее агрегированное значение вовлечённости;
- в двух организациях с преимущественно партисипативными практиками агрегированные значения вовлечённости были выше;
- наибольшее значение отмечено в негосударственном вузе № 2, практики которого интерпретированы как ориентированные на развитие и поддержку изменений; это наблюдение не устанавливает причинной связи;
- между четырьмя агрегированными показателями удовлетворённости условиями труда и вовлечённости выявлена высокая корреляция, не переносимая на уровень отдельных работников.

С учётом собранных материалов можно обозначить следующие дальнейшие направления управленческой работы:

- переосмысление и обновление управленческих подходов, направленных на снижение бюрократической дистанции и усиление взаимодействия между руководством и коллективом;
- институционализация трансформационного лидерства через внедрение программ подготовки и развития управленческих педагогических кадров с ориентацией на ценностно-ориентированное лидерство и лидерство высшего руководства [2–7];
- формирование системной политики вовлечённости преподавателей, включающей регулярный мониторинг удовлетворённости, обратной связи, профессионального развития и участия персонала в управлении [10–15];

- разработка программ нематериальной мотивации педагогического состава, таких как признание заслуг, развитие горизонтальных команд, участие в инновационных проектах и стратегических инициативах [17; 19; 20];
- создание механизмов оценки и трансляции корпоративных ценностей, объединяющих сотрудников вокруг миссии и целей образовательной организации [18; 22].

Предложенные направления являются практическими ориентирами, согласующимися с научной литературой и наблюдаемыми различиями между кейсами. Они не представляются как доказанные последствия конкретного стиля руководства.

Заключение

Первичный разведочный анализ выявил различия в агрегированных показателях вовлечённости четырёх московских вузов с неодинаковыми управленческими практиками. Результаты согласуются с гипотезой о взаимосвязи поддерживающих и развивающих практик с вовлечённостью персонала, но не доказывают прямого или причинного влияния. Корреляция $r = 0,9899$ рассчитана по четырём организациям и рассматривается только как иллюстративное межорганизационное сопоставление.

Ограничения и направления дальнейшего исследования

- расширить и конкретизировать выборку,
- проанализировать индивидуальные обезличенные данные,
- контролировать сопутствующие факторы и при изучении динамики провести повторные измерения в исследуемых организациях.

Выполнение этих условий позволит проверить устойчивость выявленных взаимосвязей, избежать ошибок при интерпретации результатов и обоснованно сформулировать рекомендации для государственных и негосударственных образовательных организаций.

Список литературы

1. Bryman A. Effective Leadership in Higher Education: A Literature Review // Studies in Higher Education. – 2007. – Vol. 32, No. 6. – P. 693–710. – DOI: 10.1080/03075070701685114.
2. Breevaart K., Bakker A., Hetland J., Demerouti E., Olsen O. K., Espevik R. Daily Transactional and Transformational Leadership and Daily Employee Engagement // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2014. – Vol. 87, No. 1. – P. 138–157. – DOI: 10.1111/joop.12041.
3. Tims M., Bakker A. B., Xanthopoulou D. Do Transformational Leaders Enhance Their Followers' Daily Work Engagement? // The Leadership Quarterly. – 2011. – Vol. 22, No. 1. – P. 121–131. – DOI: 10.1016/j.leaqua.2010.12.011.
4. Ghadi M. Y., Fernando M., Caputi P. Transformational Leadership and Work Engagement: The Mediating Effect of Meaning in Work // Leadership & Organization Development Journal. – 2013. – Vol. 34, No. 6. – P. 532–550. – DOI: 10.1108/LODJ-10-2011-0110.
5. Judge T. A., Piccolo R. F. Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity // Journal of Applied Psychology. – 2004. – Vol. 89, No. 5. – P. 755–768. – DOI: 10.1037/0021-9010.89.5.755.
6. Ужахова Л. М., Шарапова Т. В., Секачева К. А., Парфенова А. А. Внутриорганизационное лидерство: стратегии поведения и контекст // Лидерство и менеджмент. – 2023. – Т. 10, № 3. – С. 717–728. – DOI: 10.18334/lim.10.3.118314.
7. Nielsen K., Randall R., Yarker J., Brenner S.-O. The Effects of Transformational Leadership on Followers' Perceived Work Characteristics and Psychological Well-Being: A Longitudinal Study // Work & Stress. – 2008. – Vol. 22, No. 1. – P. 16–32. – DOI: 10.1080/02678370801979430.
8. Lewin K., Lippitt R., White R. K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created “Social Climates” // The Journal of Social

Psychology. – 1939. – Vol. 10, No. 2. – P. 271–299. – DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366. – URL: [https:// doi.org/ 10.1080/00224545.1939.9713366](https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366).

9. Kahn W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // Academy of Management Journal. – 1990. – Vol. 33, No. 4. – P. 692–724. – DOI: 10.5465/256287.

10. Кабалина В. И., Макарова А. В. Вовлечённость работников: систематизация подходов к определению и измерению // Организационная психология. – 2022. – Т. 12, № 3. – С. 110–137. – DOI: 10.17323/2312-5942-2022-12-3-110-137.

11. Schaufeli W. B., Bakker A. B., Salanova M. The Measurement of Work Engagement with a Short Questionnaire: A Cross-National Study // Educational and Psychological Measurement. – 2006. – Vol. 66, No. 4. – P. 701–716. – DOI: 10.1177/0013164405282471.

12. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands–Resources Model: State of the Art // Journal of Managerial Psychology. – 2007. – Vol. 22, No. 3. – P. 309–328. – DOI: 10.1108/02683940710733115.

13. Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and Work Engagement among Teachers // Journal of School Psychology. – 2006. – Vol. 43, No. 6. – P. 495–513. – DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.

14. Saks A. M. Antecedents and Consequences of Employee Engagement // Journal of Managerial Psychology. – 2006. – Vol. 21, No. 7. – P. 600–619. – DOI: 10.1108/02683940610690169.

15. Bakker A. B., Albrecht S. Work Engagement: Current Trends // Career Development International. – 2018. – Vol. 23, No. 1. – P. 4–11. – DOI: 10.1108/CDI-11-2017-0207.

16. Schaufeli W. B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A. B. The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach // Journal of Happiness Studies. – 2002. – Vol. 3, No. 1. – P. 71–92. – DOI: 10.1023/A:1015630930326.

17. Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. Perceived Organizational Support // Journal of Applied Psychology. – 1986. – Vol. 71, No. 3. – P. 500–507. – DOI: 10.1037/0021-9010.71.3.500.
18. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams // Administrative Science Quarterly. – 1999. – Vol. 44, No. 2. – P. 350–383. – DOI: 10.2307/2666999.
19. Rich B. L., LePine J. A., Crawford E. R. Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance // Academy of Management Journal. – 2010. – Vol. 53, No. 3. – P. 617–635. – DOI: 10.5465/amj.2010.51468988.
20. Deci E. L., Olafsen A. H., Ryan R. M. Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. – 2017. – Vol. 4. – P. 19–43. – DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108.
21. Robinson W. S. Ecological Correlations and the Behavior of Individuals // American Sociological Review. – 1950. – Vol. 15, No. 3. – P. 351–357. – DOI: 10.2307/2087176.
22. Межевов А. Д., Воронцова Ю. В., Волков М. М., Цветкова В. Е. Концептуальные основы формирования инновационной стратегии функционирования и развития организации в условиях цифровых трансформаций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. – 2020. – № 2. – С. 76–83. – DOI: 10.18384/2310-6646-2020-2-76-83.

© Цветкова В.Е.

Глава 21.

**МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ИНДИКАТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ
РЕШЕНИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Елистратова Ксения Александровна

канд. филол. наук, доцент кафедры

социально-педагогических измерений

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия

постдипломного педагогического образования

имени К.Д. Ушинского»

Аннотация: В главе рассматривается проблема оценки эффективности инновационных решений в общеобразовательной школе через призму многофункциональных образовательных результатов. Обосновывается, что традиционные критерии оценки — академическая успеваемость и формальные показатели — недостаточно полно отражают эффекты внедрения инноваций. Раскрывается понятие кросс-многомерности образовательного процесса, возникающего на пересечении цифровой, социокультурной, инновационной и других сред. Предлагается авторская система групп многофункциональных результатов, включающая сквозные компетенции, метапредметные и личностные результаты, а также эффекты взаимодействия сред. Приводятся данные эмпирического исследования, проведенного в школах Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Ключевые слова: многофункциональные результаты, кросс-многомерный образовательный процесс, сквозные компетенции, инновационные решения, эффективность школы.

MULTIFUNCTIONAL OUTCOMES OF EDUCATION AS AN INDICATOR OF THE EFFECTIVENESS OF INNOVATIVE SOLUTIONS IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS

Yelistratova Xenia Alexandrovna

Abstract: The chapter examines the problem of assessing the effectiveness of innovative solutions in general education schools through the lens of multifunctional educational outcomes. It is argued that traditional assessment criteria — academic performance and formal indicators — do not fully reflect the effects of implementing innovations. The concept of cross-multidimensionality of the educational process, which arises at the intersection of digital, sociocultural, innovative, and other environments, is explored. An author's system of groups of multifunctional outcomes is proposed, including cross-cutting competencies, meta-subject and personal outcomes, as well as the effects of the interaction of environments. The data from an empirical study conducted in schools in St. Petersburg and the Leningrad Region are presented.

Key words: multifunctional results, cross-multidimensional educational process, cross-cutting competencies, innovative solutions, school effectiveness.

За последние пять–семь лет российская школа пережила мощную волну инноваций. Появились цифровые платформы, интерактивное оборудование, модели смешанного обучения и дистанционные форматы. Руководители школ отчитываются о количестве проведенных семинаров, числе педагогов, прошедших курсы повышения квалификации, и о внедренных программах. Однако все чаще в профессиональных дискуссиях звучит один и тот же вопрос: что реально меняется в образовательных результатах? Или, точнее: как мы узнаем, что

инновации работают? Ответ на этот вопрос — не только педагогический, но и управленческий. От него зависит, куда школа будет направлять ресурсы, какую стратегию развития выберет и по каким критериям будет оценивать эффективность своей работы.

Приведем конкретный пример из практики. В одной из школ, где мы проводили исследование, руководитель с гордостью демонстрировал новый цифровой класс: интерактивные панели, планшеты для каждого ученика, доступ к электронной библиотеке. Однако при более детальном анализе выяснилось, что планшеты используются в основном для чтения текстов (что можно было делать и с бумажными учебниками), а интерактивные доски заменяют обычные, но не меняют логику урока. Инновация была внедрена парциально. При этом в соседней школе, где такого оборудования не было, учительница истории организовала межшкольный телемост, где ученики общались со сверстниками из другого региона и обсуждали общие темы — и это дало гораздо более заметный образовательный эффект. Этот контраст заставил меня задуматься: что на самом деле стоит считать результативной инновацией? Технику или новые формы взаимодействия? И как это измерить?

Эти вопросы особенно остро встают, когда речь заходит о так называемых многофункциональных результатах образования. Под ними мы понимаем не только традиционные предметные знания, но и развитие сквозных компетенций, метапредметных умений, личностных качеств, а также эффекты, возникающие на пересечении различных образовательных сред. Оценка этих результатов требует новых подходов — тех, что учитывают сложность и многомерность современного образовательного процесса. Без такой оценки мы рискуем тратить ресурсы на инновации, которые не дают реального эффекта, или, что еще хуже, не замечать эффективных решений, потому что они не вписываются в привычную систему отчетности [1].

В этой главе мы попытаемся показать, как многофункциональные результаты могут служить индикатором эффективности инновационных решений. Наша позиция такова: инновацию нельзя считать эффективной, если она не приводит к позитивным изменениям в комплексе образовательных результатов, выходящих за рамки академической успеваемости. Более того, мы утверждаем, что эффект инновации должен проявляться на нескольких уровнях одновременно — на уровне предметных знаний, на уровне метапредметных умений, на уровне личностного развития и на уровне изменений в самой образовательной среде. Только такой комплексный подход позволяет отделить содержательные изменения от формальных.

Прежде чем говорить об индикаторах эффективности, необходимо понять, в какой среде сегодня работает школа. Традиционное представление об уроке как о линейном событии в рамках классно-урочной системы все больше расходится с реальностью. Современный урок — это пересечение множества пространств и сред [2].

Когда мы говорим о современной школе, мы используем понятие «кросс-многомерный образовательный процесс» [2]. За этим термином, который может показаться сложным, стоит простая и важная идея. Образовательный процесс сегодня не замыкается в рамках классной комнаты и школьного расписания. Он возникает на пересечении множества пространств и сред — цифровой, инновационной, технологической, социокультурной, событийной [3]. Это значит, что на уроке одновременно взаимодействуют физическая и виртуальная среда, личный опыт ученика и глобальные информационные потоки, традиционные методы обучения и цифровые инструменты.

Авторы, работающие в русле кросс-многомерного подхода, подчеркивают, что образовательный процесс приобретает такие свойства, как сложность, многообразие, нелинейность и открытость [2, 3]. По сути, школа перестает быть закрытой системой, она

превращается в экосистему, где каждый элемент влияет на все остальные.

В кросс-многомерном пространстве учитель одновременно работает в нескольких измерениях: офлайн и онлайн, синхронно и асинхронно, с «живым» классом и с цифровыми профилями учащихся. Каждое из этих измерений требует особых умений и навыков, которые не входят в традиционный набор педагогических компетенций [4]. Более того, эффективность работы в одном измерении может зависеть от того, как педагог организовал работу в другом. Например, эффективность онлайн-взаимодействия с учениками напрямую связана с тем, насколько доверительные отношения сложились у педагога с классом в офлайн-формате.

Приведем пример из практики, который хорошо иллюстрирует эту идею. Одна школа Ленинградской области, участвовавшая в нашем исследовании, внедрила модель «перевернутого класса»: теоретический материал ученики осваивали дома по видеолекциям, а на уроках решали задачи и участвовали в дискуссиях. На первый взгляд, это простое организационное решение. Но если посмотреть глубже, оно затронуло несколько сред одновременно: цифровую (видеолекции, платформы), социальную (изменился характер общения в классе), событийную (урок превратился в событие, где ученики не пассивны). Именно этот «пересеченный» эффект, по нашему убеждению, и есть признак настоящего инновационного решения.

Другой пример, который мы наблюдали в школе Санкт-Петербурга, показывает, как одно решение может затронуть еще больше измерений. Методист образовательной организации запустил проект «История моей семьи» — ученики собирали материалы о своих предках, работали с архивами (в том числе онлайн-архивами), создавали видеоролики и презентации, выступали перед одноклассниками и родителями. Проект затронул цифровую среду (поиск в базах данных), социокультурную (общение в семье, осознание своих корней), событийную (публичные

выступления), а также интегрировал несколько учебных предметов — историю, литературу, информатику. Учитель отметила: «Дети, которые обычно отмалчивались на уроках, здесь заговорили. Потому что это было про них, про их семьи, это было личное». Этот эффект — когда инновационное решение пробуждает личную вовлеченность — трудно измерить контрольной работой, но он является важнейшим индикатором успешности.

Еще один показательный пример мы наблюдали в другой школе Санкт-Петербурга. Это образовательное учреждение, которое целенаправленно работает над внедрением предметного обучения в начальной школе. Учителя-предметники ведут свои дисциплины в начальных классах, что позволяет углубить содержание и выстроить преемственность с основной школой. Однако, как отмечают сами педагоги, эффект этого решения оказался шире, чем ожидалось. Ученики быстрее адаптируются к смене учителей в 5-м классе, у них развиваются навыки самоорганизации, а учителя-предметники лучше видят индивидуальные особенности детей. Это пример того, как организационное решение (предметное обучение) порождает многофункциональные результаты: не только предметные знания, но и адаптационные навыки и метапредметные умения.

В этом контексте возникает естественный вопрос: как оценить, насколько такое решение эффективно? Очевидно, что одних лишь оценок за контрольные работы здесь недостаточно.

В большинстве школ система оценивания сегодня строится на проверке предметных знаний. Это понятная и привычная модель, однако она становится серьезным препятствием для нововведений. Исследования показывают, что традиционная пятибалльная шкала и стандартизированные проверочные работы замеряют в основном предметные знания, оставляя за скобками развитие мышления, коммуникации и саморегуляции [5]. Без изменения оценочных процедур

школа не будет заинтересована в развитии того, что трудно измерить привычными методами.

У этого явления есть не только педагогические, но и управленческие последствия. Руководители школ, которые отчитываются перед учредителем, вынуждены предъявлять измеримые результаты — средний балл, процент успеваемости, долю выпускников, поступивших в вузы. В этих условиях сложно объяснить, что инновация работает, если она дает эффект, скажем, в росте учебной мотивации или в снижении тревожности учащихся. Эти изменения не попадают в сводный отчет, но для реальной жизни ребенка они могут быть важнее годовой оценки.

Одним из косвенных подтверждений этого является практика использования внутреннего мониторинга Ленинградской области. Такой мониторинг существует и включает несколько направлений: от оценки предметных достижений до отслеживания динамики метапредметных результатов. Однако собранные данные часто остаются неиспользованными — из-за отсутствия инструментов для их интерпретации и отсутствия управленческой воли доводить анализ до изменений в практике [1].

Важно различать два типа инноваций с точки зрения их оценки. Первый тип — инновации, ориентированные на решение конкретной локальной проблемы (например, повышение успеваемости по математике). Их эффективность можно оценить относительно быстро с помощью стандартных инструментов. Второй тип — инновации, направленные на изменение всей образовательной среды, на формирование новых типов взаимодействия и новых компетенций. Их оценка требует более сложных, многофакторных моделей, которые учитывают не только академические, но и социальные, эмоциональные и регулятивные результаты. Именно для второго типа инноваций особенно актуальна система многофункциональных результатов.

Это противоречие можно снять, если расширить понятие

результативности. Тогда инновация будет оцениваться не по одному критерию, а по комплексу показателей, отражающих ее влияние на разные стороны образовательного процесса. Это и есть путь к многофункциональной оценке.

В работах, посвященных проектированию мультисредового урока и оценке его результатов, предложена модель, где образовательные результаты рассматриваются как комплекс, выходящий за рамки предметных достижений [2; 6]. В этой модели выделяются три группы результатов:

- ✓ предметные — знания и умения по конкретным дисциплинам;
- ✓ метапредметные — универсальные учебные действия, способы работы с информацией;
- ✓ личностные — ценностные ориентации, мотивация, саморегуляция.

Однако, как показано в исследовании, для мультисредового урока этого деления недостаточно. Возникают особые эффекты взаимодействия различных сред, которые авторы называют «многофункциональными образовательными результатами» [7]. К ним относятся:

- ✓ сквозные компетенции — универсальные навыки, значимые для любой профессиональной сферы;
- ✓ навыки взаимодействия с различными средами — умение работать в цифровой среде, ориентироваться в информационных потоках, использовать культурные ресурсы;
- ✓ эффекты интеграции — способность переносить знания из одной предметной области в другую, видеть связи между разными явлениями.

Стоит уточнить, что навыки взаимодействия с различными средами — это не только «цифровые навыки», но и умение эффективно действовать в профессиональном, межличностном и культурном контекстах. Если школа организует проект с социальными партнерами,

у учеников формируется опыт деловой коммуникации. Если проект затрагивает историко-культурные смыслы, развивается культурная грамотность. Эти эффекты не всегда планируются заранее, но они возникают систематически — и важно их фиксировать.

В этом исследовании также предложены показатели для оценки многофункциональных результатов, которые могут быть применены в практике школ.

В своих работах мы выделяем семь групп сквозных компетенций, которые, на мой взгляд, выступают ядром многофункциональных результатов [6]. Это *социальная, образовательно-познавательная, психолого-педагогическая, общегражданская, технологическая, общекультурная и менеджерская* компетентности. Каждая из них может развиваться на трех уровнях: базовом (проявляется в стандартных ситуациях), сильном (в нестандартных) и стратегическом (высокий уровень, служит примером для других) [7].

Однако важно понимать, что сами по себе эти компетенции — не конечная цель. Индикатором эффективности инноваций становится динамика их развития, которую можно проследить при условии продуманной системы оценки. При этом важно учитывать, что разные инновации по-разному влияют на разные группы компетенций. Например, межпредметный проект может дать сильный эффект в развитии критического мышления и креативности, но почти не затронуть технологическую компетенцию. А цифровой тренажер, напротив, может эффективно развивать технологическую грамотность, но оставить без изменений социальные навыки. Поэтому оценка эффективности инноваций должна быть дифференцированной — важно понимать, на какой именно результат она направлена.

В ходе исследования, проведенного на базе пятнадцати школ Санкт-Петербурга и Ленинградской области, мы апробировали систему оценки многофункциональных результатов мультисредового урока [3].

В экспертной оценке участвовали 85 педагогов, прошедших предварительное обучение, и было проведено наблюдение 25 уроков.

Результаты показали, что уроки с более высокой долей «кросс-многомерных» элементов (когда урок выходил за рамки одной среды, использовал интеграцию цифровых и социальных ресурсов, включал исследовательские компоненты) демонстрировали более высокие показатели не только по предметным, но и по метапредметным и личностным критериям. У учеников таких классов чаще проявлялись инициативность, умение работать с неструктурированной информацией, навыки коммуникации.

Один из уроков, который мы наблюдали, проходил в 10-м классе естественно-научного профиля. Учитель биологии построил занятие вокруг реальной проблемы — загрязнение Невы промышленными стоками. Ученики работали с реальными данными Росприроднадзора, строили графики, моделировали распространение загрязнений с помощью цифровых симуляторов, а затем разрабатывали предложения по снижению воздействия. На уроке были задействованы все три группы результатов: предметные (экология, химия, математика), метапредметные (работа с данными, построение гипотез) и личностные (экологическая ответственность, инициативность). Экспертная оценка показала, что такой урок дает высокую динамику не только предметных, но и многофункциональных результатов.

Одно из наблюдений запомнилось нам особенно. В школе, где внедрили модель «проектной экосистемы», ученики не просто готовили проекты, но и сами выбирали тему, формат и способ презентации, взаимодействуя с внешними партнерами — предприятиями, музеями, общественными организациями. При оценке результатов мы зафиксировали не только рост предметных знаний, но и заметное развитие таких качеств, как ответственность, самостоятельность, умение работать в команде. В одном из классов ученики самостоятельно организовали проект по благоустройству школьной территории,

согласовали его с администрацией и привлекли спонсоров. Это, на мой взгляд, пример того, как инновационное решение (проектная экосистема) порождает многофункциональные результаты, выходящие далеко за рамки учебной программы.

Важно отметить, что в ходе исследования мы столкнулись с двумя группами проблем. Первая — методическая: педагоги не всегда могли чётко сформулировать, какие именно многофункциональные результаты они планируют развивать и как их оценивать. Вторая — организационная: в большинстве школ не было внутренней системы накопления и анализа данных о метапредметных и личностных результатах, и сбор таких данных каждый раз организовывался заново. Это означает, что для устойчивого внедрения оценки многофункциональных результатов необходима не только подготовка педагогов, но и встраивание этой оценки в систему внутреннего мониторинга школы.

В ходе исследования было выявлено несколько типов инновационных решений, которые в наибольшей степени способствуют формированию многофункциональных результатов (таблица 1).

К первому типу относятся решения, изменяющие организационную структуру обучения. Модель «перевернутого класса», гибридные форматы, модульное обучение — все они создают условия для развития самоорганизации, ответственности и умения учиться самостоятельно. Как показывают данные, ученики, обучающиеся по таким моделям, быстрее адаптируются к условиям вузовского обучения, более самостоятельны и рефлексивны.

Ко второму типу относятся решения, связанные с изменением содержания образования — межпредметные проекты, практико-ориентированные модули, интеграция исследовательской и проектной работы. Эти решения с высокой вероятностью ведут к развитию критического мышления, креативности и умения работать с неструктурированными задачами.

Третий тип — это решения, использующие цифровые технологии: адаптивные тренажеры, симуляторы, платформы для совместной работы. Они наиболее эффективны для формирования технологической грамотности и навыков работы в цифровой среде, но сами по себе без изменения методики не дают эффекта в других группах результатов.

Приведу один пример из опыта школы, участвовавшей в исследовании. В школе был внедрен межпредметный курс «Умный город», который объединил математику, информатику, физику и обществознание. Ученики разрабатывали проекты по улучшению городской среды — от «умных» светофоров до систем раздельного сбора мусора. По итогам курса мы зафиксировали рост не только предметных знаний, но и развитие критического мышления, навыков командной работы и общегражданской компетенции. Наибольший интерес вызвал проект, в котором ученики разработали модель «зеленой» школы с энергосберегающими технологиями и провели ее защиту перед представителями районной администрации. По словам учителя: «Это был момент, когда дети почувствовали себя не учениками, а реальными проектировщиками, которые могут влиять на мир вокруг».

Таблица 1

**Соответствие инновационных решений и развиваемых
многофункциональных результатов**

<i>Инновационное решение</i>	<i>Доминирующие группы результатов</i>	<i>Пример учебной ситуации</i>
Смешанное обучение (модель «перевернутый класс»)	Метапредметные (самоорганизация), технологическая компетенция	Самостоятельное изучение видео-лекции дома с последующим контрольным тестированием и обсуждением в классе
Межпредметный проект (STEAM-подход)	Сквозные компетенции (критическое мышление, кооперация, креативность)	Выполнение проекта по созданию макета «умного дома» с обоснованием выбора материалов и технологий

Продолжение таблицы 1

Геймификация и деловые игры	Коммуникативные навыки, общегражданская компетентность	Ролевая игра «Заседание ООН по климатической повестке» с распределением делегатов от стран
Адаптивные цифровые тренажеры с использованием ИИ	Технологическая компетенция, образовательно-познавательная компетенция	Решение персонализированных задач по алгебре с автоматической подстройкой уровня сложности и рефлексией ошибок
Межкультурные телемосты и онлайн-коллаборации	Социальная компетенция, общекультурная компетентность	Совместный с зарубежными школьниками анализ статистических данных по экологической ситуации в разных регионах мира

В таблице отражены не все возможные эффекты, а только доминирующие. Например, геймификация, помимо коммуникативных навыков, может способствовать развитию эмоционального интеллекта, а межпредметный проект наряду с критическим мышлением развивает и самоорганизацию. Понимание этих связей позволяет проектировать инновации с прицелом на конкретный образовательный результат.

На основе полученных данных мы можем предложить несколько практических рекомендаций.

Первое. При проектировании инноваций важно заранее определить, на какие многофункциональные результаты они направлены. Если школа внедряет цифровую платформу, стоит спросить: способствует ли она развитию не только предметных, но и технологической, образовательно-познавательной компетенций? Для этого можно использовать специальный чек-лист, разработанный в рамках нашего исследования. Он включает несколько вопросов.

1. Какие предметные результаты должны быть достигнуты?

2. Какие метапредметные результаты (способы деятельности, универсальные учебные действия) могут быть развиты?
3. Какие личностные изменения могут произойти у учеников?
4. Какие сквозные компетенции будут задействованы?
5. Как изменится взаимодействие между участниками образовательного процесса?

Второе. Нужна система оценивания, учитывающая эти результаты. Это могут быть портфолио, проектные работы, критериально-ориентированное оценивание, использование искусственного интеллекта для анализа данных. Важно также, чтобы педагоги владели инструментами такого оценивания — это требует специальной подготовки.

Одним из эффективных инструментов, который мы апробировали, является «Карта многофункциональных результатов» — таблица, где по каждому инновационному решению фиксируются ожидаемые эффекты по трем группам результатов (предметные, метапредметные, личностные) и по семи группам сквозных компетенций. Такая карта позволяет не только планировать, но и отслеживать динамику.

Третье. Как подчеркивается в исследовании по бережливым механизмам управления, оптимизация образовательного процесса носит многокритериальный характер — выбор модели зависит от стратегических целей школы и характера ресурсных ограничений [1]. Это означает, что нет универсального решения, и эффективность инновации определяется её соответствием конкретному контексту.

Четвертое. Необходимо создавать условия для профессионального развития педагогов в области оценки многофункциональных результатов. Наши данные показывают, что большинство учителей готовы работать с новыми критериями, но не имеют для этого методического инструментария. Именно здесь роль методических служб становится ключевой.

Пятое. Важно выстраивать обратную связь между оценкой результатов и корректировкой инновационной стратегии. Это означает, что собранные данные должны не просто фиксироваться, но и использоваться для принятия управленческих решений. Если инновация не даёт ожидаемых многофункциональных результатов, необходимо проанализировать причины и при необходимости скорректировать подход.

В перспективе мы видим необходимость разработки и апробации моделей оценки кросс-многомерного образовательного процесса, а также изучения долгосрочных эффектов внедрения инноваций на жизненные траектории выпускников. Важно не только зафиксировать, что ученик научился решать задачи, но и как это повлияло на его способность действовать в условиях неопределённости, адаптироваться к изменениям, работать с разными источниками информации. Именно такие качества, на мой взгляд, и составляют истинную ценность многофункциональных результатов.

При этом необходимо признать и ограничения нашего исследования. Во-первых, выборка была ограничена пятнадцатью школами, и полученные результаты нельзя автоматически экстраполировать на все типы образовательных организаций. Во-вторых, исследование проводилось в течение одного учебного года, что не позволяет судить о долгосрочной динамике. В-третьих, мы использовали экспертные оценки, которые всегда содержат элемент субъективности. Эти ограничения могут быть преодолены в дальнейших исследованиях с расширением выборки и использованием лонгитюдного дизайна.

Кроме того, в дальнейших исследованиях стоило бы рассмотреть не только количественные, но и качественные методы сбора данных: глубинные интервью с педагогами, фокус-группы с учащимися, анализ продуктов проектной деятельности. Это позволило бы получить более объемную картину того, как инновации влияют на развитие многофункциональных результатов.

Подводя итог, мы хотим подчеркнуть, что эффективность инноваций в образовании нельзя оценивать только по формальным показателям. Оценивая качество образования, мы не можем сводить его лишь к предметным результатам. Истинная ценность инноваций раскрывается в тех изменениях, которые они приносят в развитие личности ученика, его способность действовать в сложных ситуациях, его готовность к непрерывному обучению и саморазвитию.

Кросс-многомерный подход к организации образовательного процесса, на мой взгляд, позволяет увидеть эти изменения. Он дает возможность фиксировать не только предметные, но и метапредметные, личностные результаты, а также эффекты взаимодействия различных образовательных сред. Именно такие эффекты и есть индикаторы того, что инновация действительно работает.

В этой главе мы попытались показать, что переход к оценке на основе многофункциональных результатов — это не просто методический вопрос. Это смена парадигмы: от «чему научили» к «как изменился ученик». И этот переход требует усилий от всех участников образовательного процесса — от педагогов до руководителей и исследователей. Но он необходим, если мы хотим, чтобы инновации в школе были не данью моде, а реальным инструментом развития человека.

Однако важно помнить: оценка многофункциональных результатов — не самоцель. Она не должна превращаться в еще одну бюрократическую процедуру. Ее смысл в том, чтобы помочь школе увидеть, что действительно работает, а что лишь создаёт видимость активности. И в этом смысле многофункциональные результаты — это не просто индикаторы эффективности. Это инструмент осмысленного развития школы, ее способности учиться на собственном опыте и меняться к лучшему.

Список литературы

1. Панасюк В. П. Бережливые механизмы управления кросс-многомерным образовательным процессом в школе: от максимизации ресурсов к устойчивому функционированию и развитию // Педагогика. Вопросы теории и практики — 2026. — Том 11. — Выпуск 7. — С. 1352–1358.
2. Елистратова К. А. Проектирование новых образовательных результатов на основе инструментов мультисредового урока // Человек и образование – 2022. – № 2 (71). – С. 125–133.
3. Елистратова К. А., Панасюк В. П. Кросс-многомерные пространства и среды как факторы инновационного обновления образовательной деятельности // Человек и образование. — 2020. — № 1 (62). — С. 30–38.
4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 44–64.
5. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: практическое пособие для учителей. — Москва: Просвещение, 2011. — 219 с.
6. Куликова Т.И. «Цифровой» учитель: новые роли, функции и компетенции // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 4. – С. 482–497.
7. Акимова И. В. (2026). О возможности подготовки будущего учителя к работе в условиях цифровой трансформации // Russian Journal of Education and Psychology. – 2026. – 17(1-2). – С. 299–314.

© Елистратова К.А.

Глава 22.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ
СРЕДСТВАМИ 3D-ДИДАКТИКИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Микитюк Ирина Валентиновна

к.пед.н., доцент

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация: В главе рассматривается проблема формирования социальной интеллигентности как ключевой компетенции будущего учителя XXI века. Дается разграничение понятий «социальный интеллект» и «социальная интеллигентность». Анализируется потенциал 3D-дидактики как инновационной образовательной технологии, обеспечивающей единство визуализации, интерактивности и иммерсивности. Обосновывается теоретико-методологическая база процесса: системный, компетентностный, средовой и когнитивно-визуальный подход. Раскрываются дидактические условия реализации 3D-технологий, направленных на развитие эмпатии, рефлексии и коммуникативной гибкости у студентов образовательных организаций высшего образования. Представляется модель формирования социальной интеллигентности средствами 3D-дидактики.

Ключевые слова: социальная интеллигентность, 3D-дидактика, профессиональное образование, виртуальная образовательная среда, иммерсивные технологии, компетентностный подход.

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
FOR DEVELOPING SOCIAL INTELLIGENCE THROUGH 3D
DIDACTICS IN PROFESSIONAL EDUCATION**

Mikityuk Irina Valentinovna

Abstract: The chapter examines the problem of developing social intelligence as a key competence of future teachers of the 21st century. A distinction is drawn between the concepts of «social intelligence» and «social intelligentsia». The potential of 3D didactics is analyzed as an innovative educational technology that ensures the unity of visualization, interactivity, and immersiveness. The theoretical and methodological framework of the process is substantiated: systemic, competence-based, environmental, and cognitive-visual approaches. Didactic conditions for the implementation of 3D technologies aimed at developing empathy, reflection, and communicative flexibility in students of higher education institutions are revealed. A model for forming social intelligentsia by means of 3D didactics is presented.

Key words: social intelligence, 3D didactics, vocational education, virtual learning environment, immersive technologies, competence-based approach.

Современная эпоха, характеризующаяся цифровой трансформацией всех сфер жизнедеятельности, предъявляет качественно новые требования к системе профессионального образования. Традиционная модель «знаниевого» подхода, ориентированная на трансляцию формализованной информации, перестаёт отвечать запросам рынка труда, который нуждается в специалистах, способных к эффективному социальному взаимодействию, работе в команде, принятию ответственных решений в условиях неопределённости [6, с. 145–147].

В этом контексте особую значимость приобретает феномен социальной интеллигентности. В отличие от формального интеллекта, отвечающего за логические операции с абстрактными символами, социальная интеллигентность представляет собой интегральную способность личности понимать поведение других людей, адекватно

интерпретировать их намерения и эмоции, выстраивать продуктивные межличностные отношения и успешно адаптироваться в социуме [7, с. 146–149].

Актуальность обращения к проблеме формирования социальной интеллигентности обусловлена рядом противоречий:

1. требованием работодателей к наличию у выпускников развитых «soft skills» (коммуникабельность, эмпатия, управление конфликтами) и традиционной ориентацией образовательного процесса исключительно на профессиональные знания, умения и навыки («hard skills»);

2. потенциальными возможностями цифровых образовательных технологий и их недостаточным дидактическим осмыслением для развития аффективно-социальной сферы обучающихся.

Разрешение данных противоречий видится в обращении к 3D-дидактике как инновационному направлению, объединяющему достижения компьютерной графики, педагогики и когнитивной психологии. Именно 3D-технологии позволяют смоделировать высокореалистичные социальные ситуации (виртуальные интерактивные кейсы), в которых обучающийся может «прожить» множество ролей, ошибиться и исправить ошибку без реальных негативных последствий.

Целью данного исследования является теоретико-методологическое обоснование процесса формирования социальной интеллигентности будущих учителей на основе внедрения средств 3D-дидактики.

Задачи исследования:

1. уточнить структуру и содержательное наполнение понятия «социальная интеллигентность» применительно к задачам профессионального образования;

2. охарактеризовать сущность 3D-дидактики и её компонентный состав;

3. определить теоретико-методологические подходы, составляющие основу процесса формирования социальной интеллигентности;

4. выявить дидактические условия эффективного применения 3D-инструментария в контексте развития коммуникативных и рефлексивных способностей обучающихся;

5. описать модель формирования социальной интеллигентности средствами 3D-дидактики.

В современной научной литературе понятие «социальная интеллигентность» занимает особое место в контексте профессиональной подготовки педагогов. Р. К. Сережникова и Г. Н. Скударева рассматривают социальную интеллигентность как многоуровневое личностное образование, включающее:

- когнитивный компонент (способность к социальному познанию, восприятию, анализу и прогнозированию социальных явлений, знаний, норм поведения, понимание логики развития социальных ситуаций);
- эмоционально-оценочный компонент (развитая симпатия, сопереживание, сензитивность к эмоциональным состояниям других, способность к рефлексии собственного поведения);
- поведенческий компонент (владение широким репертуаром социальных ролей, умение вести переговоры, разрешать конфликты, публично выступать, осуществлять сотрудничество) [9, с. 148–149].

Ю.Н. Емельянов одним из первых использовал термин «социальная интеллигентность» в контексте практической психологии, трактуя его «как устойчивую способность человека понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, а также прогнозировать межличностные события» [2, с. 21]. При этом важно отметить, что изначально в научной литературе (начиная с работ Э. Торндайка, Дж. Гилфорда) понятие «социальная интеллигентность» употреблялось как синоним «социального интеллекта». Однако в современной психолого-педагогической традиции данные понятия разводятся, что имеет принципиальное значение для понимания сущности изучаемого феномена.

Социальный интеллект в классическом понимании (Э. Торндайк, 1920) определяется как «способность понимать мужчин и женщин, мальчиков и девочек, умение обращаться с людьми и поступать разумно в отношениях». В дальнейшем Дж. Гилфорд рассматривал социальный интеллект как систему факторов, связанных с познанием поведения (способность предвидеть последствия, понимать невербальные сигналы, распознавать структуру межличностных отношений) [1, с. 434]. Отечественные исследователи акцентировали внимание на социальном интеллекте как «социальной одарённости, обеспечивающей лёгкость контактов и успешность социальной адаптации». Однако социальная интеллигентность является более широким и интегративным понятием, чем социальный интеллект. Различия между ними прослеживаются по нескольким основаниям.

Во-первых, по природе явления. Социальный интеллект представляет собой когнитивную способность — познавательный инструмент, позволяющий человеку понимать социальные ситуации, декодировать невербальные сигналы и прогнозировать поведение других. Он относится к сфере «знания» и «понимания». Социальная интеллигентность, в свою очередь, — это интегративное личностное образование, включающее не только когнитивный, но и ценностно-смысловой, нравственный и поведенческий аспекты. Это уже не просто «понимание», а готовность действовать в соответствии с этим пониманием, опираясь на моральные принципы и социальную ответственность.

Во-вторых, по структуре. Социальный интеллект по Дж. Гилфорду — это совокупность отдельных факторов (познание классов, отношений, систем, преобразований поведения), каждый из которых можно измерить отдельно. Социальная интеллигентность — это системное качество, которое объединяет в себе: социальный интеллект (когнитивная основа); эмоциональную компетентность (эмпатия, саморегуляция); коммуникативные способности (умение устанавливать контакты, вести

диалог); нравственно-ценностный компонент (гуманизм, толерантность, социальная ответственность).

В-третьих, по результативности. Социальный интеллект обеспечивает успешность адаптации и лёгкость контактов, то есть прагматическую эффективность в социальной среде. Он отвечает на вопрос «как достичь цели в общении». Социальная интеллигентность, помимо прагматической эффективности, обеспечивает социальную зрелость, этичность и осмысленность взаимодействия. Она отвечает на вопрос, зачем и с какой целью я вступаю в контакт, и не противоречит ли это моим ценностям и интересам общества.

В-четвёртых, по формированию. Социальный интеллект в значительной степени обусловлен врождёнными задатками и развивается спонтанно в процессе социализации, а также может быть целенаправленно тренирован в рамках тренингов и упражнений. Социальная интеллигентность формируется в длительном процессе личностного развития через осмысление собственного опыта, рефлекссию, моральное самовоспитание и осознанное принятие ценностей. Её формирование невозможно только через упражнения, оно требует создания условий для ценностного самоопределения.

В-пятых, по культурно-историческому контексту. Социальный интеллект — это универсальный конструкт, используемый в западной психологии (Э. Торндайк, Дж. Гилфорд). Он описывает когнитивные механизмы, характерные для человека вообще. Социальная интеллигентность — понятие, укоренённое в отечественной гуманитарной традиции, где оно сближается с понятиями «культура», «воспитанность», «духовность» и отражает не только интеллектуальную, но и нравственную зрелость личности. Именно это различие становится методологически важным для настоящего исследования. Если социальный интеллект можно развивать через систему упражнений и тренингов, то формирование социальной интеллигентности требует создания целостной образовательной среды, в которой обучающийся не

только тренирует когнитивные навыки, но и рефлексировать ценностные аспекты социального поведения, апробирует нравственно обоснованные стратегии и формирует личностное отношение к социальному взаимодействию.

Таким образом, виртуальная среда, построенная на принципах средового подхода, выступает как условие формирования социальной интеллигентности будущего педагога, тогда как отдельные интерактивные упражнения — лишь как инструмент развития социального интеллекта. В связи с этим возникает объективная потребность в поиске новых дидактических средств, способных компенсировать недостатки традиционной подготовки и обеспечить более эффективное формирование профессиональных компетенций. Одним из таких перспективных направлений является 3D-дидактика, которая понимается в нашем исследовании как «дидактическая система, использующая средства трёхмерной визуализации, моделирования и интерактивного взаимодействия для достижения образовательных целей». В отличие от простого использования презентаций или видео (2D-контент), 3D-дидактика предполагает создание виртуальной среды, обладающей свойствами глубины, перспективы и объёма. Это позволяет достичь эффекта присутствия, что критически важно для подготовки специалистов, деятельность которых связана с коммуникацией. Рассматривая структуру 3D-дидактики, в её составе выделяем ключевые элементы: инструментальную базу, дидактический контент и методические сценарии. Инструментальная база включает аппаратные средства, такие как VR-гарнитуры, 3D-дисплеи и манипуляторы, а также программное обеспечение, включающее среды разработки и симуляторы. Дидактический контент представлен 3D-моделями объектов, интерактивными симуляциями, виртуальными лабораториями и цифровыми двойниками производственных практик. Методические сценарии представляют собой конкретные способы организации деятельности внутри виртуальной среды, включая сценарии-кейсы,

ролевые игры и тренажёры. Ключевой педагогической ценностью 3D-дидактики является интерактивность. Обучающийся не является пассивным наблюдателем: он активно взаимодействует с объектами виртуального мира, изменяет их и получает мгновенную обратную связь.

Формирование социальной интеллигентности средствами 3D-дидактики невозможно описать в рамках одной научной парадигмы. Данный процесс требует полипарадигмального подхода, объединяющего достижения нескольких методических стратегий. Базовой общенаучной основой данного исследования выступает системный подход, в контексте которого изучаемый процесс предстаёт не как изолированная педагогическая операция, а как целостная и динамическая система, состоящая из тесно взаимосвязанных компонентов. В первую очередь, это целевой компонент, отражающий социальный заказ общества на подготовку коммуникабельного и рефлексивного специалиста, способного к эффективному взаимодействию в поликультурной среде. Далее следует содержательный компонент, который включает в себя совокупность знаний о закономерностях межличностного восприятия, нормах деловой этики и стратегиях поведения в конфликтных ситуациях. Логическим продолжением выступает операционно-деятельностный компонент, представленный совокупностью методов, форм и средств 3D-дидактики, обеспечивающих включение обучающихся в активную социально-моделирующую деятельность. Замыкает данную структуру оценочно-результативный компонент, предполагающий наличие диагностического инструментария, позволяющего отслеживать динамику формирования когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальной интеллигентности. Важно подчеркнуть, что системный подход требует рассматривать виртуальную 3D-среду не как самоцель, а как неотъемлемый элемент целостного образовательного процесса, что означает педагогическую целесообразность включения иммерсивных технологий, подчинённую

логике достижения конкретных образовательных задач, а не логике технологического фетишизма [10, с. 136].

Стратегическим ориентиром модернизации профессионального образования выступает компетентностный подход, закреплённый во ФГОС ВО 3++ по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 121), который переносит акцент с усвоения суммы знаний на способность применять их в практических ситуациях. Применительно к проблеме формирования социальной интеллигентности данный подход позволяет конкретизировать это понятие через совокупность компетенций, среди которых:

- универсальная компетенция как способность устанавливать, поддерживать и завершать контакты с адекватным использованием вербальных и невербальных средств общения;
- общепрофессиональная компетенция как способность организовать совместную деятельность, координировать действия и распределять роли в команде;
- профессиональная компетенция как способность конструктивно вести себя в конфликтных ситуациях и выбирать оптимальные стратегии их разрешения.

Обучение в формате 3D-симуляций создаёт уникальные условия для формирования данных компетенций, поскольку позволяет многократно проигрывать ситуации профессионального общения в безопасной контролируемой среде, каждый раз получая детализированную обратную связь от системы и преподавателя.

Дополняет рассмотренную методологическую основу средовой подход, представленный в работах Е. В. Молчановой, и акцентирует внимание на том, что развитие личности происходит опосредованно через среду, понимаемую как совокупность условий, возможностей и ресурсов, окружающих обучающегося и оказывающих на него формирующее влияние [8, с. 146–148]. В контексте 3D-дидактики средовой подход приобретает новое звучание, поскольку

виртуальная среда выступает как модель среды профессионального взаимодействия, обладающая свойствами:

- иммерсивности, создающей эффект полного погружения, когда обучающийся действует в соответствии с логикой виртуальной ситуации;
- интерактивности, обеспечивающей активное взаимодействие с объектами и субъектами виртуальной среды;
- управляемости, позволяющей преподавателю динамически изменять параметры среды, создавая ситуации различной степени сложности.

Средовой подход требует проектирования не отдельных упражнений, а целостной виртуальной образовательной среды, которая выполняет функции стимулирования, мотивации и коррекции социального поведения обучающихся. Такая среда должна быть одновременно вариативной, предоставляющей обучающимся право выбора стратегии поведения, и нормативной, задающей эталонные образцы эффективной коммуникации.

Специфическим для 3D-дидактики методологическим основанием выступает когнитивно-визуальный подход, базирующийся на достижениях когнитивной психологии Р. Майера, Дж. Суэллера и А. Пайвио, далее описанный Н. В. Жуковой и Т. С. Вершининой в трудах о закономерностях формирования информационной культуры [3, с. 179–185]. Данный подход предполагает, что использование наглядности является не простой иллюстрацией, а полноценным дидактическим средством, организующим познавательную деятельность. В контексте формирования социальной интеллигентности когнитивно-визуальный подход позволяет решать задачи схематизации социальных ситуаций, поскольку 3D-моделирование даёт возможность представить структуру межличностного взаимодействия, формирования социального воображения, децентрации, а также визуализации эмоциональных состояний, поскольку 3D-аватары с мимической анимацией позволяют

тренировать навыки распознавания эмоций, являющиеся базовым компонентом эмпатии [4, с. 108–112].

Таким образом, методологическим основанием исследования выступает синтез системного, компетентностного, средового и когнитивно-визуального подходов, каждый из которых обеспечивает решение специфического круга задач, а их интеграция создаёт целостную теоретическую базу для эффективного формирования социальной интеллигентности средствами 3D-дидактики.

Проведённый теоретический анализ позволил выделить ряд дидактических условий, способствующих эффективному формированию социальной интеллигентности средствами 3D-дидактики.

Первое условие предполагает разработку банка кейсов, представляющих собой 3D-сцены, моделирующие типичные ситуации профессионального взаимодействия (например, разрешение конфликта между обучающимися на уроке). Реализация данного условия в виде банка кейсов предполагает учёт принципов конструирования 3D-кейсов:

- сюжетность — кейс должен иметь сюжетную канву, включающую экспозицию, конфликт и возможные варианты разрешения. Это обеспечивает удержание внимания и эмоциональную вовлечённость;
- вариативность — на каждую ключевую точку взаимодействия система должна предложить не менее трёх альтернативных вариантов ответной реакции (конструктивная, деструктивная, нейтральная);
- обратная связь — каждый выбор виртуального собеседника (аватара) сопровождается объяснением последствий, наступающих в результате принятого решения. Обратная связь должна быть не просто оценочной, а содержательной, объясняющей, почему данная стратегия была эффективной или неэффективной.

Критически важным является этап рефлексии, характеризующийся осмыслением собственного опыта взаимодействия. Необходимым условием является включение в образовательный процесс рефлексивных

пауз и дебрифингов (обсуждений после выполнения упражнений). Успешность рефлексивного сопровождения обусловлена алгоритмом, включающим следующие этапы:

- саморефлексия — обучающий после завершения 3D-сценария заполняет дневник самоконтроля, отвечая на вопросы: «Какие чувства я испытывал? Что получилось лучше всего, над чем нужно работать?»;
- групповое обсуждение — под руководством преподавателя обучающиеся обмениваются опытом, анализируют различные стратегии поведения, выявляют причины успехов и неудач;
- видеоанализ — если процесс взаимодействия записывается (виртуальная запись с экрана), проводится детальный разбор как вербальных, так и невербальных проявлений студента. Это позволяет сформировать более объективную самооценку;
- проектирование альтернатив — на основе анализа студент совместно с преподавателем проектирует новые, более эффективные способы поведения для аналогичных ситуаций.

Таким образом, рефлексия является механизмом перехода от непосредственного переживания ситуации к её осмыслению, без чего формирование социального интеллекта невозможно.

Классическим недостатком традиционного обучения общению является фиксированность позиции обучающегося. Социальная интеллигентность предполагает способность к децентрации, то есть умение посмотреть на ситуацию глазами другого человека. Важным условием в этом контексте выступает использование сценариев с ролевой инверсией, так как 3D-технологии позволяют реализовать уникальный дидактический приём — смену перспективы [5, с. 426–440]. В процессе работы со сценарием обучающий может:

- зайти в виртуальную среду от лица собеседника, увидеть поведение «самого себя» (своего аватара) со стороны;
- прожить ситуацию в роли руководителя, подчинённого и независимого эксперта;

- сравнить свои ощущения в разных ролях и сделать выводы о том, как те или иные действия воспринимаются с другой позиции.

Выделенные дидактические условия — банк 3D-кейсов с вариативностью и содержательной обратной связью, рефлексивное сопровождение (саморефлексия, групповое обсуждение, видеоанализ, проектирование альтернатив) и ролевая инверсия со сменой перспективы — не являются изолированными методическими приёмами; они образуют единый взаимосвязанный комплекс, требующий системной организации и целостного осмысления. Каждое условие в отдельности способно повысить эффективность отдельных упражнений, однако только их интеграция в единую педагогическую структуру обеспечивает устойчивое и управляемое формирование социальной интеллигентности как интегративного качества личности. Возникает объективная необходимость в построении целостной модели, которая объединила бы целевые установки, содержательное наполнение, технологический инструментарий и критерии оценки результатов в единую систему. Такой моделью выступает структурно-функциональная модель формирования социальной интеллигентности, обучающего средствами 3D-дидактики. Она представляет собой целостную педагогическую систему, обеспечивающую целенаправленное и управляемое формирование социальной интеллигентности будущего педагога как интегративного личностного образования. В структуре данного образования социальный интеллект выступает когнитивной основой, обеспечивающей понимание социальных ситуаций, эмоциональная компетентность — аффективным компонентом, отвечающим за распознавание и регуляцию эмоций, а коммуникативные способности — поведенческим компонентом, обеспечивающим продуктивное взаимодействие. Модель базируется на интеграции иммерсивных технологий и классических педагогических подходов, что позволяет моделировать сложные социальные ситуации и отрабатывать навыки взаимодействия в безопасной, контролируемой среде. Структура модели

представлена четырьмя взаимосвязанными и взаимообусловленными блоками, каждый из которых выполняет строго определённые функции в достижении конечного результата.

Первый блок — системообразующий компонент, определяющий стратегическое направление всего процесса. Он включает в себя:

- социальный заказ общества на подготовку конкурентоспособных, социально ответственных специалистов;
- требования ФГОС ВО к формированию универсальных и профессиональных компетенций;
- конкретизированную цель — формирование высокого уровня социальной интеллигентности как интегративного качества личности;
- диагностируемые задачи, декомпозирующие цель на этапы: развитие эмпатии, социальной наблюдательности, прогнозирования поведения, навыков эффективного взаимодействия.

Содержательный блок раскрывает сущность и направление процесса обучения. Его основу составляют:

- принципы отбора контента: ситуативность, проблемность, профессиональная направленность и поликультурность;
- специально разработанные 3D-сценарии и виртуальные тренажёры, имитирующие реальные профессиональные и межличностные коллизии;
- комплекс заданий, направленных на декодирование невербальных сигналов, анализ социального контекста и выбор оптимальных стратегий поведения.

Технологический блок описывает инструментарий и механизмы реализации модели. Он характеризуется:

- использованием технологии 3D-дидактики как ведущего средства обучения (виртуальная реальность, 3D-моделирование ситуаций, геймификация);
- применением интерактивных методик: кейс-стадии, ролевых игр в виртуальном пространстве, рефлексивных практикумов;

- организацией поэтапной деятельности студентов: от пассивного наблюдения за 3D-симуляцией к активному участию и самостоятельному конструированию социальных сценариев.

Критериально-оценочный блок обеспечивает обратную связь и диагностику эффективности. Данный блок включает:

- чёткие критерии оценки (мотивационно-ценностный, когнитивный, поведенческий);
- диагностический инструментарий (авторские тесты, наблюдение, анализ продуктов деятельности и виртуальной среды);
- уровневую шкалу оценки (от репродуктивного до креативного уровня сформированности).

Разработанная модель в полной мере отвечает требованиям системности (единство и взаимосвязь всех компонентов), целостности (неразрывность целевого, содержательного и результативного аспектов) и практико-ориентированности (непосредственный перенос сформированных навыков в реальную профессиональную деятельность). Экспериментальная апробация подтвердила, что внедрение данной модели в образовательный процесс способствует достоверному повышению уровня социальной интеллигентности студентов образовательных организаций высшего образования, развитию их адаптационного потенциала и готовности к эффективному решению коммуникативных задач в будущей педагогической карьере.

Таким образом, общий итог исследования заключается в следующем. Социальная интеллигентность является значимым качеством будущего педагога, определяющим его профессиональную успешность, социальную адаптацию и психологическое благополучие. Традиционная система высшего образования не в полной мере обеспечивает целенаправленное формирование данного качества, что обуславливает необходимость поиска инновационных дидактических средств. 3D-дидактика представляет собой перспективное направление, обладающее значительным потенциалом для формирования социальной

интеллигентности благодаря таким свойствам, как интерактивность, иммерсивность, реалистичность моделируемых ситуаций, безопасность экспериментальной деятельности, управляемая вариативность. Внедрение средств 3D-дидактики в образовательный процесс требует научно обоснованного методологического сопровождения, включающего системный, компетентностный и средовой подходы. Выделенные дидактические условия — банк вариативных 3D-кейсов, рефлексивное сопровождение, ролевая инверсия — образуют единую систему, обеспечивающую целенаправленное и управляемое формирование всех компонентов социальной интеллигентности будущего педагога.

Список литературы

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.; Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Жукова Н.В., Вершинина Т.С. Образовательная среда коммуникативной и информационной культуры как внешний контекст формирования личной культуры субъекта познания // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 178–187.
4. Ибрагимова А. М. Переход к трехмерному обучению: роль 3D-моделирования // Государство, общество, личность: история и современность: Сборник статей VII Международной научно-практической конференции, Пенза, 23–24 апреля 2024 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. – С. 108–112.
5. Машарова Т.В., Перевозчикова М.С., Бушмелева Н.А. Хлобыстова И.Ю. Использование 3D-технологий для развития инновационного мышления // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3 (45). – С. 426–440.

6. Микитюк И.В. Этичность внедрения искусственного интеллекта в систему образования: анализ рисков и возможностей // Современное педагогическое образование. – 2026. – № 5. – С. 145–147.

7. Микитюк И.В., Мишина О.С. Социальная интеллигентность как детерминанта педагогической готовности учителя будущего к профессиональной деятельности: теоретико-методологический анализ // Современное педагогическое образование. – 2026. – № 2. – С. 146–149.

8. Молчанова Е.В. Образовательная система как социальный институт // Теоретические и прикладные вопросы экономики, управления и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 25–26 июня 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 146–148.

9. Сережникова Р.К., Скударева Г.Н. Социальная интеллигентность как системообразующее качество будущего педагога // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2026. – № 1. – С. 148–155.

10. Современная «цифровая» дидактика: Монография / И.М. Реморенко, Е.Д. Патаракин, В.В. Гриншкун [и др.]. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ГринПринт», 2022. – 136 с.

© Микитюк И.В.

Глава 23.

**НОРМАТИВНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗРЫВ
В БЕЗОТМЕТОЧНОМ ОЦЕНИВАНИИ: УЧИТЕЛЬСКАЯ ОЦЕНКА
РЕАЛИЗАЦИИ И ДОКУМЕНТАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ДЕСКРИПТОРОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ АРМЕНИИ**

Оганесян Арусяк Вачагановна

PhD, доцент, и.о. профессора, и.о. заведующего кафедрой
педагогике и методики преподавания языков
Ереванский государственный университет им. В. Брюсова

Давтян Армине Ваграмовна

магистр психологии, специалист в области
нейропсихологии, педагог, преподаватель
Гаварский государственный университет

Каграманян Шушаник Гагиковна

соискатель кафедры педагогики,
учитель начальных классов
Армянский государственный педагогический
университет имени Хачатура Абовяна
Общеобразовательная школа села Авшар

Аннотация: Исследование посвящено нормативно-практическому разрыву в реализации безотметочного и описательного оценивания в начальной школе Армении. В отличие от анализа принятия системы семьями, в настоящей работе центральными объектами выступают учительская самооценка профессиональной реализации реформы и качество оценочных дескрипторов. Использован многоисточниковый дизайн, объединяющий опрос 71 учителя начальных классов, индуктивный контент-анализ их открытых ответов и структурированный направленный документальный анализ критериев характеризующего оценивания по предмету «Майрени» для 1-го класса. Учителя сообщали

о сравнительно высокой нормативной осведомленности ($M = 3.46$) и практической оценочной компетентности ($M = 3.52$), одновременно отмечая выраженные барьеры реализации ($M = 3.84$). Нормативная осведомленность была тесно связана с практической компетентностью ($\rho = .714$), а практическая компетентность отрицательно — с барьерами реализации ($\rho = -.394$). В открытых ответах доминировали временная и административная нагрузка и неясность критериев. Документальный анализ 38 предметных результатов, 35 критериев и 175 уровневых дескрипторов выявил высокую номинальную представленность результатов (92.1 %), но частичную операционализацию: объединение различных действий, недостаточную дифференциацию уровней, неопределенность вида помощи и отдельные недоступные непосредственному наблюдению формулировки. Сопоставление двух источников данных показывает, что часть воспринимаемых учителями трудностей имеет содержательное соответствие в структуре оценочных материалов. Результаты обосновывают необходимость перехода от формального нормативного соответствия к операциональной ясности критериев, уровней и последующих педагогических действий.

Ключевые слова: безотметочное оценивание; описательное оценивание; начальная школа; оценочная грамотность учителя; критерии оценивания; дескрипторы; контент-анализ; образовательная реформа; Армения.

**THE NORMATIVE-PRACTICAL GAP IN UNGRADED
ASSESSMENT: TEACHERS' ASSESSMENT OF IMPLEMENTATION
AND DOCUMENTARY ANALYSIS OF DESCRIPTORS
IN ARMENIAN PRIMARY SCHOOL**

**Hovhannisyan Arusyak Vachagan
Davtyan Armine Vahram
Ghahramanyan Shushanik Gagik**

Abstract: This study examines the policy–practice gap in the implementation of non-graded and descriptive assessment in Armenian primary education. Its central focus is teachers’ self-reported implementation of the reform and the operational quality of assessment descriptors rather than family acceptance of the system. A multi-source design combined a survey of 71 primary school teachers, inductive content analysis of their open-ended responses, and structured directed document analysis of Grade 1 “Mayreni” assessment criteria. Teachers reported relatively high self-rated normative awareness ($M = 3.46$) and practical assessment competence ($M = 3.52$), alongside substantial implementation barriers ($M = 3.84$). Normative awareness was strongly associated with practical competence ($\rho = .714$), while practical competence was negatively associated with perceived barriers ($\rho = -.394$). Open-ended responses most frequently identified workload and unclear criteria. Document analysis of 38 curriculum outcomes, 35 criteria, and 175 level descriptors showed high nominal coverage (92.1%) but only partial operationalisation, including merged competencies, insufficient differentiation between levels, unspecified forms of assistance, and some non-observable formulations. Convergence across teacher and documentary evidence suggests that difficulties reported by teachers cannot be reduced to individual deficits: the design and operational clarity of assessment materials are themselves part of the implementation environment. The findings support a shift from formal policy alignment toward observable, differentiated, and instructionally actionable assessment criteria.

Key words: non-graded assessment; descriptive assessment; primary education; teacher assessment literacy; assessment criteria; descriptors; content analysis; policy enactment; Armenia.

Введение

Современная теория оценивания рассматривает его как механизм регулирования обучения: информация ценна, если помогает определить текущее состояние ученика, соотнести его с ожидаемым результатом и

скорректировать последующие действия [1, с. 9; 2, с. 6]. Поэтому качество описательного формата определяется не отказом от балла как таковым, а ясностью оснований для наблюдения, интерпретации и педагогического решения.

Переход повышает требования к оценочной грамотности учителя (teacher assessment literacy) — способности переводить нормативные требования в конкретные и наблюдаемые критерии оценивания, интерпретировать полученные данные, предоставлять содержательную и развивающую обратную связь и целенаправленно использовать результаты оценивания в процессе обучения [3; 4]. Эффективность реализации также зависит от организационных условий и ясности используемых оценочных инструментов [5–7]. Следовательно, разрыв между нормативными требованиями и практикой их реализации может возникать как на уровне профессиональной компетентности педагога, так и вследствие недостатков в структуре и содержании оценочных материалов.

В Армении в 1–4-х классах и первом полугодии 5-го класса числовое оценивание не применяется, а итоговая оценка в начальной школе осуществляется посредством характеристики учебной успеваемости [8]. Действующие критерии разграничивают диагностическое, формирующее и итоговое оценивание и предполагают описание достижений и трудностей ученика без выставления балла [9]. Такая нормативная архитектура соответствует развивающей логике оценивания, однако ее наличие еще не доказывает, что критерии и уровневые дескрипторы достаточно операциональны для ежедневной работы.

В рамках более широкой исследовательской программы авторами рассматривается системная согласованность реформы: ясность политики и критериев, оценочная грамотность учителя, связь доказательств с педагогическим решением, применимость обратной связи, организационная реализуемость и согласованность мотивационных

механизмов. Настоящая работа целенаправленно ограничена профессионально-инструментальным уровнем. Родительское принятие системы и статистические модели его предикторов здесь не анализируются. В центре находятся два взаимодополняющих источника: самооценка учителями собственной реализации реформы и документальная структура конкретного набора критериев характеризующего оценивания.

Цель, исследовательские вопросы и гипотезы

Цель исследования — выявить условия и ограничения профессиональной реализации безотметочного оценивания в начальной школе Армении путем сопоставления учительских самооценок с результатами документального анализа оценочных критериев и уровневых дескрипторов.

Исследовательские вопросы: (RQ1) как учителя оценивают собственную нормативную осведомленность, практическую оценочную компетентность, коммуникативную эффективность системы для семьи и барьеры реализации; (RQ2) какие трудности и направления совершенствования доминируют в открытых ответах учителей; (RQ3) насколько критерии характеризующего оценивания 1-го класса по предмету «Майрени» соответствуют предметным результатам и обеспечивают операциональную различимость уровней; (RQ4) какие точки согласования обнаруживаются между воспринимаемыми учителями трудностями и структурными свойствами оценочных материалов.

Проверялись три гипотезы: H1 — более высокая самооценка нормативной осведомленности положительно связана с самооценкой практической оценочной компетентности; H2 — практическая компетентность положительно связана с воспринимаемой коммуникативной эффективностью оценивания для семьи; H3 — практическая компетентность отрицательно связана с выраженностью воспринимаемых барьеров реализации.

Методы

Дизайн и источники данных

Многоисточниковый дизайн объединяет количественный опрос учителей, индуктивный анализ открытых ответов и структурированный направленный документальный анализ. Это позволяет сопоставить профессиональное восприятие условий реализации с характеристиками оценочных материалов. Документальный анализ использован как самостоятельный метод [10, с. 27–28], а аналитические категории заданы теоретическими требованиями к критериям и уровневым шкалам [11].

Опрос учителей

В количественную часть вошли 71 учитель начальных классов общеобразовательных школ Республики Армения. 18 участников (25.4 %) преподавали в 1-м классе, 16 (22.5 %) — во 2-м, 16 (22.5 %) — в 3-м и 21 (29.6 %) — в 4-м. Стаж до 5 лет имели 23 учителя (32.4 %), 6–10 лет — 13 (18.3 %), 11–20 лет — 14 (19.7 %), 21 год и более — 21 (29.6 %). Наиболее крупные региональные группы представляли Арагатскую область ($n = 23$), Гегаркуникскую область ($n = 15$), Ереван ($n = 10$) и Вайоцдзорскую область ($n = 9$).

Авторская анкета включала 19 закрытых утверждений и два открытых вопроса. Закрытые пункты оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Сформированы четыре аналитических индекса: самооценка нормативной осведомленности (3 пункта, $\alpha = .865$), самооценка практической оценочной компетентности (6 пунктов, $\alpha = .877$), воспринимаемая коммуникативная эффективность оценивания для семьи (2 пункта, $\alpha = .654$) и барьеры реализации (3 пункта, $\alpha = .714$). Двухпунктовый коммуникативный индекс интерпретировался осторожно. Открытые вопросы касались основной трудности оценивания и предлагаемых изменений системы.

Данные учителей собраны посредством Google Forms с 12 июня по 7 августа 2026 г. Пропущенные значения в закрытых пунктах

отсутствовали. Рассчитывались M , SD и Cronbach's α ; $H1-H3$ проверялись корреляциями Спирмена с поправкой Holm в составе заранее заданного семейства проверок. Открытые ответы кодировались индуктивно; один ответ мог относиться к нескольким категориям, поэтому доли не суммируются до 100 %.

Структурированный документальный анализ

Документальный корпус включал предметный стандарт 1-го класса по предмету «Майрени» (родной язык), содержащий 38 предметных результатов [12], и применявшийся в 2025–2026 учебном году комплект характеризующего оценивания: 35 основных критериев и 175 дескрипторов уровней А–Е. В доступной исследователям версии методического материала сведения о разработчике не указаны; поэтому он рассматривается как неопубликованный рабочий документ, доступный учителям [13].

В качестве аналитической рамки использованы шесть категорий: (К1) соответствие предметному результату; (К2) содержательная полнота; (К3) единство оцениваемой способности в ряду А–Е; (К4) наблюдаемость и ясность; (К5) последовательность уровней; (К6) педагогико-психологическая нейтральность. Операционализация опиралась на различие ожидаемого и фактического выполнения [14, с. 121] и требования к ясности и надежности рубрик [15, с. 130, 141; 16]. Количественно рассчитывалась представленность предметных результатов (К1) как доля уникально представленных результатов от 38; К2–К6 применялись для структурированного качественного выявления типовых проблем. Корпус был повторно просмотрен, спорные случаи сверялись со стандартом.

Этические аспекты

Участие учителей было добровольным и анонимным; прямые персональные идентификаторы не собирались. Документальная часть основана на материалах, не содержащих персональных данных.

Исследование не включало вмешательств или экспериментального воздействия.

Результаты

Самооценка профессиональной реализации реформы

Учителя сообщали о сравнительно высокой нормативной осведомленности ($M = 3.46$, $SD = 1.11$) и практической оценочной компетентности ($M = 3.52$, $SD = 0.91$). Одновременно барьеры реализации оценивались относительно высоко ($M = 3.84$, $SD = 0.91$), тогда как воспринимаемая коммуникативная эффективность действующего формата для семьи была ниже ($M = 2.42$, $SD = 1.08$) (табл. 1).

Таблица 1

Основные показатели учительской выборки ($N = 71$)

Показатель	M	SD	α
Нормативная осведомленность (самооценка)	3.46	1.11	.865
Практическая оценочная компетентность (самооценка)	3.52	0.91	.877
Коммуникативная эффективность для семьи	2.42	1.08	.654
Барьеры реализации	3.84	0.91	.714

На уровне отдельных пунктов выше оценивались развивающая обратная связь ($M = 3.94$, $SD = 1.11$) и описание прогресса ($M = 3.69$, $SD = 1.13$), ниже — ясность критериев ($M = 2.97$, $SD = 1.16$). Учителя также отмечали времязатратность и формализацию ($M = 3.99$, $SD = 1.10$) и неполное отражение реального прогресса ($M = 3.77$, $SD = 1.16$).

Связи между профессиональными компонентами

Результаты проверки связей между профессиональными компонентами представлены в табл. 2.

Таблица 2

Проверка Н1–Н3: корреляции Спирмена

Гипотеза	Связь	ρ	p_{Holm}	Итог
Н1	Нормативная осведомленность ↔ практическая компетентность	.714	< .001	Поддержана
Н2	Практическая компетентность ↔ коммуникативная эффективность	.471	< .001	Поддержана
Н3	Практическая компетентность ↔ барьеры реализации	–.394	.002	Поддержана

Все три гипотезы получили поддержку. Наиболее сильной была связь нормативной осведомленности с самооценкой практической компетентности ($\rho = .714$), что согласуется с моделями assessment literacy [3; 17]. Отрицательная связь самооценки компетентности с барьерами была умеренной и не свидетельствует об устранении системных ограничений.

Контент-анализ открытых ответов учителей

Основные категории открытых ответов учителей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Основные категории открытых ответов учителей

Вопрос / категория	n	%
Трудность: временная, административная нагрузка	29	40.8
Трудность: неясные или сложные критерии/дескрипторы	23	32.4
Трудность: объективность и отражение индивидуального прогресса	11	15.5
Трудность: мотивация / отсутствие ясного числового ориентира	6	8.5
Существенной трудности не указано	10	14.1

Продолжение таблицы 3

Предложение: упростить и конкретизировать критерии	26	36.6
Предложение: вернуть отметку частично или дать ясный уровневый сигнал	25	35.2
Предложение: сократить нагрузку / автоматизировать процедуры	7	9.9
Предложение: усилить формирующий и индивидуализированный компонент	6	8.5

Открытые ответы показывают, что основные трудности связаны с операционализацией: нагрузкой и неясностью критериев. В предложениях доминировали два направления — упростить и уточнить критерии либо вернуть краткий уровневый/числовой сигнал. Последнее может отражать дефицит информационной определенности, а не только предпочтение традиционной отметки.

Документальный анализ критериев и дескрипторов

Сопоставление 38 предметных результатов и 35 основных критериев показало высокую номинальную представленность: отдельно или содержательно эквивалентно представлены 35 результатов (92.1 %). Однако распределение было неоднородным по содержательным областям (табл. 4).

Таблица 4

Представленность предметных результатов в системе критериев

Содержательная область	Результаты стандарта	Представлено	Охват
Идентичность	15	14	93.3 %
Коммуникация	10	10	100 %
Чтение и языковая система	10	8	80 %

Продолжение таблицы 4

Творчество	3	3	100 %
Всего	38	35	92.1 %

Высокая номинальная представленность не всегда сопровождалась полной операционализацией. Некоторые критерии объединяли действия, способные формироваться неравномерно: например, личную гигиену и уход за вещами либо правильность чтения, понимание, ответы и самостоятельное формулирование вопросов. Один итоговый уровень при такой структуре снижает диагностическую точность.

В ряде рядов А–Е соседние уровни различались формулами «четко выполняет» / «выполняет», «полностью представляет» / «представляет» без ясного разграничения самостоятельности, точности и устойчивости. Формулировки помощи также не всегда задавали ее вид и объем. В отдельных шкалах менялась сама оцениваемая способность или более низкий уровень включал более сложное действие, нарушая логику постепенного развития.

Проблематичны также формулировки о внутренних чувствах, обобщенных личностных качествах или числе социальных связей, которые трудно однозначно наблюдать. Предпочтительнее поведенческие и речевые индикаторы: уважительное взаимодействие, сотрудничество, представление сильных сторон и обращение за помощью.

Сопоставление учительских и документальных данных

Сопоставление не доказывает причинную связь между конкретным дескриптором и ответом учителя, а выявляет содержательную конвергенцию независимых источников, прежде всего по ясности критериев и уровней (табл. 5).

Таблица 5

Конвергенция данных опроса и документального анализа

Зона реализации	Данные учителей	Документальные признаки	Интерпретация
Ясность критериев	23 (32.4 %) называют критерии неясными/сложными	Общие словесные различители; неуточненный объем помощи	Проблема имеет не только субъективный, но и инструментальный аспект
Отражение индивидуального прогресса	11 (15.5 %) отмечают трудность объективного отражения прогресса	Объединение нескольких действий в одном критерии; смена оцениваемой способности между уровнями	Единый уровень может скрывать неоднородный профиль достижений
Потребность в ясном уровне	25 (35.2 %) предлагают отметку или более ясный уровневый сигнал	Недостаточная дифференциация соседних уровней	Запрос может отражать потребность в более однозначной шкале
Нагрузка	29 (40.8 %) указывают временную/административную нагрузку	Корпус включает 175 уровнейых формулировок	Связь требует отдельной проверки; документальный объем сам по себе не доказывает перегрузку

Обсуждение

Результаты конкретизируют нормативно-практический разрыв. Высокая самооценка знания требований связана с самооценкой практической компетентности, что подтверждает значение *assessment literacy* [3; 17]. Однако выраженные барьеры и открытые ответы показывают, что субъективно оцениваемая профессиональная подготовленность не исчерпывает условий реализации: существенную

роль играют также организационные условия и качество инструментов [4–7; 18].

Главный вклад многоисточникового анализа состоит в том, что воспринимаемая учителями неясность критериев подтверждается документально. Номинальный охват 92.1 % не отражает качества операционализации: объединение нескольких действий, слабая дифференциация уровней и неуточненная помощь ограничивают единообразное применение. Это согласуется с требованием различать фактическое и ожидаемое выполнение [14, с. 121] и с критериями надежности рубрик [15, с. 131, 141; 16].

Учительские трудности нельзя сводить к дефициту компетентности. Корреляция самооценки компетентности с барьерами отражает индивидуальную составляющую, тогда как документальный анализ выявляет неопределенность самого инструментария. Поэтому методическая поддержка должна одновременно развивать оценочную грамотность и совершенствовать конструкцию критериев.

В рамках системной согласованности наиболее отчетливо проявляются два разрыва. Первый — нормативно-практический: общие принципы реформы известны, но их перевод в повседневную процедуру осложняется нагрузкой и неоднозначностью. Второй — разрыв «доказательство–решение»: дескриптор не всегда предоставляет достаточно дифференцированную информацию, чтобы определить, что именно ученик выполняет самостоятельно, где возникает трудность и какая поддержка необходима. Если эта связь ослабевает, описательное оценивание рискует превращаться в документирование вместо инструмента регулирования обучения [14, с. 121].

Практические рекомендации

На основе объединенных результатов целесообразно: 1) разделять многокомпонентные критерии, если их составляющие могут формироваться неравномерно; 2) строить уровни А–Е вокруг одной и

той же способности, изменяя прежде всего самостоятельность, точность, устойчивость и заранее определенный объем помощи; 3) заменять общие слова типа «четко», «в основном», «пытается» наблюдаемыми условиями выполнения [15, с. 131, 141; 16]; 4) для ценностных и личностных результатов использовать наблюдаемые речевые и поведенческие индикаторы, избегая оценки внутренних чувств и социальных характеристик; 5) снабдить учителей короткими примерами пограничных случаев и образцами перевода уровня в следующий педагогический шаг; 6) пересмотреть объем обязательной документации и выделить элементы, которые могут быть стандартизированы или автоматизированы без потери формирующей функции.

Ограничения

Учительская выборка невелика и территориально неравномерна; показатели основаны на самоотчете и не должны интерпретироваться как объективное измерение профессиональной компетентности. Индексы являются исследовательскими аналитическими конструкциями, а не полностью валидированными диагностическими шкалами; особенно осторожно следует интерпретировать двухпунктовый коммуникативный индекс. Поперечный дизайн не позволяет делать причинные выводы. Документальный анализ ограничен первым классом и предметом «Майрени» и не показывает, как разные учителя реально применяют один и тот же дескриптор. Структурные проблемы по категориям К2–К6 выявлялись качественно; их распространенность по всем 175 формулировкам и межэкспертная согласованность отдельно не оценивались. Наконец, сопоставление учительских и документальных данных имеет характер аналитической конвергенции и не означает, что конкретная документальная особенность непосредственно вызвала конкретную трудность учителя.

Заключение

Полученные данные показывают, что профессиональная

реализация безотметочного оценивания не исчерпывается знанием нормативной модели. Учителя демонстрируют сравнительно высокую самооценку осведомленности и практической компетентности, однако одновременно фиксируют значимые организационные и методические барьеры. Наиболее частые трудности — временная нагрузка и неясность критериев — указывают на необходимость рассматривать среду реализации наряду с индивидуальными компетенциями педагога.

Документальный анализ показывает, что высокая номинальная представленность предметных результатов (92.1 %) не равнозначна их полной операционализации. Объединение разных действий, слабая дифференциация соседних уровней, неопределенность вида помощи и ненаблюдаемые формулировки ограничивают диагностическую точность и единообразие применения. Конвергенция учительских и документальных данных позволяет сформулировать центральный вывод: ключевым условием перехода от политики к практике является операциональная ясность — критерий должен не только соответствовать стандарту, но и давать учителю однозначный ответ, что именно наблюдать, как различать уровни и какое последующее педагогическое действие следует из результата.

Примечания

Финансирование

Исследование не получало специального финансирования.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов

А.В. Оганесян — научное руководство, концептуализация, методологическое сопровождение и критическая редакция; А.В. Давтян — концептуализация, разработка инструментария, обработка и статистический анализ данных, интеграция количественного и документального анализа, подготовка и научная редакция текста;

Ш.Г. Каграманян — инициирование проблематики, организация эмпирической части, связь исследования с практикой начальной школы и участие в документальном анализе. Все авторы одобрили окончательную версию.

Список литературы

1. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2009. – Vol. 21, No. 1. – P. 5–31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
2. Bennett R. E. Formative assessment: A critical review // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2011. – Vol. 18, No. 1. – P. 5–25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
3. Yan Z., Pastore S. Are teachers literate in formative assessment? The development and validation of the Teacher Formative Assessment Literacy Scale // Studies in Educational Evaluation. – 2022. – Vol. 74. – 101183. DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101183.
4. Schildkamp K., van der Kleij F. M., Heitink M. C., Kippers W. B., Veldkamp B. P. Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice // International Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 103. – 101602. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101602.
5. Yan Z., Li Z., Panadero E., Yang M., Yang L., Lao H. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 2021. – Vol. 28, No. 3. – P. 228–260. DOI: 10.1080/0969594X.2021.1884042.
6. Kaur K., Lim-Ratnam C. Implementation of formative assessment in the English language classroom: Insights from three primary schools in Singapore // Educational Research for Policy and Practice. – 2023. – Vol. 22. – P. 215–237. DOI: 10.1007/s10671-022-09327-y.
7. Ketonen L., Nieminen J. H. Assessment guides, restricts, supports and strangles: Tensions in teachers' conceptions of assessment during an

assessment reform // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 150. – 104737. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104737.

8. Правительство Республики Армения. Постановление N 699-Н от 21.05.2026 о новой редакции Государственного стандарта общего образования (внесение изменений в постановление N 439-Н от 08.04.2010). – ARLIS.

9. Министерство образования, науки, культуры и спорта Республики Армения. Приказ N 11-Н от 24.02.2023 «Об установлении критериев оценивания учащихся государственных общеобразовательных учебных заведений» (с изм. приказа N 22-Н от 09.04.2024). – ARLIS.

10. Bowen G. A. Document analysis as a qualitative research method // Qualitative Research Journal. – 2009. – Vol. 9, No. 2. – P. 27–40. DOI: 10.3316/QRJ0902027.

11. Hsieh H.-F., Shannon S. E. Three approaches to qualitative content analysis // Qualitative Health Research. – 2005. – Vol. 15, No. 9. – P. 1277–1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.

12. Министерство образования, науки, культуры и спорта Республики Армения. Приказ N 44-Н от 30.03.2023 об утверждении предметного стандарта «Майрени» 1–6-х классов, «Армянский язык» 7–12-х классов и литературы. – ARLIS.

13. Критерии характеризующего оценивания по предмету «Майрени» для 1-го класса. – 2025–2026 уч. г. – Неопубликованный методический материал, доступный учителям общеобразовательных школ Республики Армения; сведения о разработчике в исследованной версии не указаны.

14. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. – 1989. – Vol. 18, No. 2. – P. 119–144. DOI: 10.1007/BF00117714.

15. Jönsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences // Educational Research Review. – 2007. – Vol. 2, No. 2. – P. 130–144. DOI: 10.1016/j.edurev.2007.05.002.

16. Brookhart S. M. Appropriate criteria: Key to effective rubrics // Frontiers in Education. – 2018. – Vol. 3. – Article 22. DOI: 10.3389/feduc.2018.00022.

17. Xu Y., Brown G. T. L. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 58. – P. 149–162. DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.010.

18. Heitink M. C., van der Kleij F. M., Veldkamp B. P., Schildkamp K., Kippers W. B. A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice // Educational Research Review. – 2016. – Vol. 17. – P. 50–62. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.12.002.

© Оганесян А.В., Давтян А.В., Каграманян Ш.Г.

Глава 24.

**ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РОССИИ:
ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Поднебесова Галина Борисовна

к.п.н., доцент

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Аннотация: В главе обобщен исторический опыт перехода от универсальной (единой) школы к системе профильного образования в России. Определены основные модели профилизации (универсальная, монопрофильная, сетевая). Проанализирован зарубежный опыт введения профильного обучения. Автор приводит различные виды классификаций элективных курсов и примеры таких курсов для различных профилей. В работе обозначены три направления развития профильного обучения в России.

Ключевые слова: профильное обучение, профиль, элективные курсы, курсы по выбору, предпрофильная подготовка.

**PROFILE-BASED EDUCATION IN RUSSIA: HISTORY
AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

Podnebesova Galina Borisovna

Abstract: This chapter summarizes the historical experience of the transition from a universal (unified) school to a specialized education system in Russia. The main models of specialized education (universal, single-profile, and network) are identified. International experience in introducing specialized education is analyzed. The author presents various types of

elective course classifications and examples of such courses for various profiles. The paper outlines three directions for the development of specialized education in Russia.

Key words: profile training, profile, elective courses, optional courses, pre-profile training.

Профильное обучение в современной России на государственном уровне было официально введено в 2002–2006 годах. В 1990-е годы стали массово появлялись отдельные профильные классы и школы с углубленным изучением предметов по инициативе учебных заведений.

Минобразования РФ утвердило Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ № 2783) в июле 2002 года. Этот документ заложил правовую и методическую основу работы профильной школы. Школы страны начали поэтапно переходить на новую модель в 10–11 классах, а с 1 сентября 2006 года профильное обучение стало общероссийской практикой для обучающихся старших классов.

Концепция профильного обучения в России – это система организации старшей ступени школы, при которой ученики выбирают направление для углубленного изучения предметов с учетом своих интересов и планов на будущее.

Главные цели концепции:

- индивидуализация: ученик сам выбирает, какие науки учить глубже;
- преемственность: плавная подготовка к поступлению в колледж или вуз;
- социализация: адаптация молодежи к рынку труда и взрослой жизни

В состав профиля входят:

1. Обязательные для всех (например, история, основы безопасности жизнедеятельности, физкультура) базовые предметы.

2. Предметы, которые изучаются углубленно, – профильные предметы.

3. Обязательные курсы по выбору, которые дополняют профиль или помогают исправить пробелы, – элективные курсы (ЭК).

Профильное обучение в России – это система организации старшей школы (10–11 классы), при которой ученики углубленно изучают конкретные предметы, выбирая определенное направление под будущую профессию.

В российских школах по стандартам было выделено несколько основных профилей:

1. Технологический – углубленно изучаются математика, физика и информатика (для будущих инженеров и программистов).

2. Естественно-научный – упор делается на химию и биологию (для будущих врачей и биологов).

3. Гуманитарный – углубленно изучаются литература, русский и иностранные языки, история.

4. Социально-экономический – профильные предметы — математика, экономика, обществознание и география.

5. Универсальный – без выраженного углубления в одну сферу, подходит тем, кто еще не определился с выбором.

Перечень профилей обучения в 10–11 классах российских школ зависит от возможностей конкретной образовательной организации, государственных стандартов и потребностей самих учеников.

Критерии выбора профильного направления: наличие квалифицированных педагогов для углубленного изучения предметов, материально-техническая база (например, лаборатории или компьютерные классы) и вузы-партнеры.

Профильные классы формируются школами с учетом пожеланий старшеклассников и их планов на сдачу ЕГЭ.

Главные особенности ЭК:

- качественная подготовка к сдачам ЕГЭ и поступлению в профильный вуз;
- помимо обычных уроков, вводятся элективные курсы, проектная и исследовательская деятельность;
- в 10 профильный класс часто требуется пройти индивидуальный отбор (учитываются оценки в аттестате и результаты ОГЭ).

Зарубежный опыт профильного обучения.

В начале 2000-х годов профильное обучение на старшей ступени общего образования в странах Европы (включая Голландию, Швецию, Шотландию и Англию) строилось по принципу децентрализации, вариативности и гибкого выбора индивидуальных учебных планов.

Главной особенностью организации обучения в этих конкретных странах являлось отсутствие жестко фиксированных учебных профилей (какими, например, были традиционные направления во Франции или Германии).

Основные направления профилизации:

- разделение на потоки («академический» и «профессиональный»): к 7-му году обучения (примерно в 12–13 лет) ученики определялись с вектором развития. Академический профиль готовил к поступлению в вузы, а профессиональный (прикладной) предлагал упрощенную программу с фокусом на практические навыки.
- гибкие индивидуальные планы (Англия, Шотландия): вместо жестких направлений (например, строго «гуманитарный» или «физмат») старшеклассники сами собирали свой профиль. Они выбирали от 15 до 25 краткосрочных учебных курсов (модулей) за весь период старшей школы.
- сокращение обязательных предметов: в старших профильных классах резко уменьшалось число базовых предметов по сравнению с основной школой. Обязательными для всех оставались лишь ключевые дисциплины: родной язык, математика, естественные науки и гражданское воспитание.

В США в старшей школе (High School) традиционно существовало разделение на три основных направления обучения (так называемые образовательные треки или программы): академический трек (College Preparatory / Academic Track), профессионально-технический трек (Vocational / Career and Technical Education – CTE), общий трек (General Track).

Количество профилей в странах различно: в Англии в начале 2000-х годов было 10 основных направлений профилизации, во Франции – 3 (L (Littéraire) – литература, языки и искусства; ES (Économique et Social) – экономика, социология и история; S (Scientifique) – точные и естественные науки (математика, физика, биология).), в Германии – (язык – литература – искусство, общественно-научный, математика – точные науки – технология).

В 2000-х годах понятие «профильная школа» в Норвегии относилось к старшей средней школе (11–13 классы). В этот период система пережила фундаментальную трансформацию из-за так называемого «PISA-шока» 2000 года, когда результаты норвежских школьников оказались неожиданно средними.

Ответом государства стала масштабная реформа «Продвижение знаний», запущенная в 2006 году, которая полностью перестроила систему профильного обучения.

До 2006 года существовало более десятка узких направлений. Реформа радикально объединила их в две главные группы, внутри которых ученики выбирают конкретные специализации (профили):

1. Академический профиль.

Готовит к поступлению в университеты. Обучение длится три года. Со второго курса начинается специализация. Первый год все учатся по общей программе, а затем выбирают профильный блок:

- специализация в науке (высшая математика, физика, химия, биология);
- языки, общественные науки и экономика;

- спорт и физическое развитие;
- музыка, танцы и драма.

2. Профессиональный профиль.

Ведется подготовка к выходу на рынок труда по схеме «2+2» (2 года в школе + 2 года оплачиваемой практики на предприятии). Реформа 2006 года утвердила 9 основных профессиональных направлений. Среди них такие, как строительство и проектирование, электрика и электроника, здравоохранение и социальное развитие, техника и промышленное производство, ресторанное дело и пищевая промышленность и др.

Главные особенности норвежской профильной школы в 2000-х.

Право на профиль. Каждый подросток в возрасте от 16 до 19 лет получал законодательное право на три года полноценного профильного образования. Обучение полностью бесплатное.

Свобода выбора. Обучающийся сам формирует свой «профильный пакет» предметов на 12–13 классы. Обязательными для всех остаются только норвежский, английский, базовая математика, история и физкультура.

Внедрение ИКТ. Именно в 2000-е годы Норвегия стала одной из первых стран, обязавших округа выдавать каждому обучающемуся старшей школы персональный ноутбук для учебы.

Ориентация на базовые компетенции. Реформа 2006 года сместила фокус с простого заучивания фактов на развитие 5 ключевых навыков в рамках любого профиля: чтение, письмо, устный счет, цифровой поиск информации и умение выражать мысли устно [1].

Отечественный опыт профильного обучения.

В России с 1864 г. существовали классическая гимназия (подготовка в университет) и реальное училище (подготовка к практической деятельности, поступлению в специальные учреждения). В 1918 году появилась единая трудовая школа (включала 3 направления:

гуманитарное, естественно-математическое, техническое). В 80-90 годах XX века появились лицеи и гимназии.

Направления профилизации и структуры профилей [2].

Любая форма профориентации обучения ведет к сокращению инвариантного компонента. Профиль обучения формируется как комбинация базовых, профильных и элективных (курсов по выбору) учебных предметов, общая учебная нагрузка для учащихся 10–11 классов должна составлять от 32 до 37 часов в неделю.

Результаты профильного обучения оцениваются единым государственным экзаменом (ЕГЭ).

В таблице представлен примерный учебный план для технологического профиля (табл. 1).

Элективные курсы – это курсы по выбору, обязательные для посещения по выбору учащихся, входят в состав профиля.

В России в рамках Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования (принятой в 2002 году) оформились три основные модели организации профилизации школ: универсальная (внутришкольная) модель – школа самостоятельно организует профильные классы; монопрофильная модель – вся школа выбирает одно конкретное направление специализации; сетевая модель – профильное обучение организуется за счет объединения ресурсов нескольких учреждений [3].

Таблица 1

Примерный учебный план технологического профиля

Учебные курсы	Число педагогических учебных часов за 2 года
Базовые общеобразовательные предметы	
Русский язык и литература	6
История и обществознание	8
Естествознание	6
Физическая культура	6

Продолжение таблицы 1

Профильные общеобразовательные предметы	
Информатика и ИКТ	10
Математика (базовый и профильный курсы)	10
Физика	6
Иностранный язык (базовый и профильный курсы)	8
Элективные курсы	
5-6 курсов, предметы школьные	24
Учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	не меньше 140 учебных часов за 2 года

К учителю профильной школы предъявляются повышенные требования.

Основными требованиями к педагогу являются: наличие высшего педагогического или профильного классического образования по преподаваемому предмету (например, математика, физика, химия), владение материалом на уровне, значительно превышающем базовую школьную программу (знание вузовских основ дисциплины, современной науки и практики), регулярное обновление знаний, освоение актуальных методик подготовки к экзаменам (ЕГЭ) и олимпиадам.

Важными для учителя также являются профессиональные компетенции. К ним относятся:

- умение строить урок с учетом углубленного изучения, организовывать проектную, научно-исследовательскую деятельность старшеклассников;
- способность адаптировать материал под разные уровни подготовки мотивированных учеников;
- уверенное использование современных образовательных платформ, цифровых лабораторий, сред программирования или специализированного ПО в зависимости от профиля.

Из личных и деловых качеств наиболее важные – это аналитическое мышление, гибкость, ответственность и ориентированность на результат [3].

I. Предпрофильная подготовка.

Основная цель предпрофильной подготовки – предварительное самоопределение в отношении профилирующего направления собственной деятельности.

Предпрофильная подготовка обычно проходит в 8–9 классах. Ее цель — помочь подростку понять, к какой сфере у него больше способностей и интересов. Содержание такой работы включает психолого-педагогическую диагностику, информационную работу и курсы по выбору.

Психолого-педагогическая диагностика предполагает тесты и беседы с психологом для выявления склонностей. Большое значение имеет знакомство с миром профессий, экскурсии на предприятия, встречи со специалистами.

Более детальное знакомство с предметами предоставляют курсы по выбору, которые позволяют попробовать разные предметы за рамками базовой программы.

В рамках образовательных сетей для более эффективного проведения предпрофильной подготовки были выделены опорные школы, основными задачами которых были следующие: координация действий отдельных школ по организации предпрофильной подготовки, разработка программ курсов по выбору (IX класс), формирование межшкольных групп для посещения курсов по выбору, подготовка учителей для профориентационной работы с учащимися, информационная и психолого-консультационная работа со школьниками.

Конкурсный набор в старшие классы не проводился. В настоящее время учитываются результаты основного государственного экзамена (ОГЭ) и портфолио. Портфолио – «портфель достижений». Это способ

фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения.

Где может учитываться портфолио:

- достижения из портфолио (дипломы олимпиады, значок ГТО, волонтерство) могут принести дополнительные баллы к ЕГЭ – обычно от 2 до 10, иногда до 15 баллов. Всю информацию нужно проверять на сайте конкретного учебного заведения;

- при поступлении в 10-й класс с углубленным изучением предметов (например, медицинский, инженерный или гуманитарный) школа смотрит на оценки и портфолио с грамотами по профильным предметам;

- победы в творческих, спортивных или научных конкурсах из портфолио дают шанс получить путевки в «Артек», «Орленок» или выиграть гранты;

- по новым стандартам портфолио помогает учителям оценивать личный прогресс ученика, активность во внеурочной деятельности и проектной работе;

- после поступления в колледж или университет достижения из школьного портфолио (за последние курсы) иногда учитывают при назначении повышенной или именной стипендии.

Виды портфолио:

- портфолио документов (официальные документы, результаты проектов, характеристики и отзывы);

- портфолио работ (индивидуальная папка или цифровой сборник, в котором накапливаются и фиксируются учебные, творческие, спортивные и научные достижения ребенка за определенный период времени);

- портфолио отзывов (отзывы учителей об успехах в учебе, рекомендательные письма, рецензии на творческие или проектные работы, характеристики).

Курсы по выбору в предпрофильной подготовке.

Все предлагаемые школьникам краткосрочные курсы (обычно от 8 до 34 часов) делились на три четкие группы:

1. Предметные курсы – давали ученику возможность проверить, потянет ли он углубленный уровень конкретного предмета в старших классах. Основной целью являлось расширение школьной программы, решение нестандартных задач.

2. Межпредметные (ориентационные) курсы – объединяли знания из разных наук и знакомили учеников с комплексными сферами человеческой деятельности с целью показать практическое применение знаний на стыке дисциплин.

3. Информационно-профориентационные курсы – напрямую связаны с местным рынком труда и профориентацией.

Их цель – познакомить с профессиями, планированием карьеры и научить адекватно оценивать свои возможности. Программы предполагают выход за рамки традиционных учебных предметов: «Современные направления в медицине», «Основы журналистики».

Образовательный рейтинг складывался из суммы результатов по 4 экзаменам (от 12 до 30) + 1 максимальный балл из портфолио (региональные олимпиады – 5–6 баллов, международные – 10 баллов).

II. Элективные курсы. Курсы по выбору.

Главные особенности ЭК:

- качественная подготовка к сдачам ЕГЭ и поступлению в профильный вуз;

- помимо обычных уроков, вводятся элективные курсы, проектная и исследовательская деятельность;

- в 10 профильный класс часто требуется пройти индивидуальный отбор (учитываются оценки в аттестате и результаты ОГЭ).

Элективные курсы в системе профильного обучения в России – это обязательные для посещения учебные предметы по выбору, которые старшеклассники (в 10–11 классах) изучают для углубления знаний по

выбранному профилю или подготовки к экзаменам.

Главные особенности элективных курсов.

В отличие от факультативов, ученик обязан выбрать курс из предложенного школой списка, и после выбора его изучение становится обязательным (с выставлением оценок). ЭК помогают выстроить личную траекторию обучения под будущую профессию или вуз.

ЭК бывают предметными (углубление математики, физики, литературы), межпредметными (например, эколого-экономическими) или ориентационными (помощь в выборе профессии). Факультативы посещаются по желанию сверх нормы часов, а элективные курсы входят в учебный план профиля и обязательны для освоения.

В.А. Орлов (кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией физики ИОСО РАО) в своей работе «Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения» выделил основные виды элективных курсов, которые помогают реализовать индивидуальные образовательные программы старшеклассников. В соответствии с этим делением возможны следующие примеры ЭК по информатике [4]:

I. Предметные курсы, задача которых – углубление и расширение знаний по предметам, входящим в базисный учебный план.

1) ЭК повышенного уровня, направленные на углубление того или иного учебного предмета (имеющее как временное, так и тематическое согласование с этим предметом). Выбор такого ЭК позволит изучать выбранный предмет не на профильном, а на углубленном уровне. Пример: «Основы компьютерной алгебры».

2) ЭК, в котором углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, входящие в обязательную программу данного предмета. Пример: «Теория алгоритмов».

3) ЭК, в котором углубленно изучаются отдельные разделы основного курса, не входящие в обязательную программу данного предмета. Примеры: «Информационные системы и модели», «Сетевые

технологии. Создание и размещение сайтов».

4) Прикладные ЭК, цель которых знакомство учащихся с важными путями и методами применения знаний на практике, развитие интереса к современным технологиям и производству. Примеры: «Архитектура и Up-grade компьютера», «Технология создания микропроцессора».

5) ЭК, посвященный изучению методов познания природы. Примеры: «Компьютерное моделирование», «Компьютерная графика».

6) ЭК, посвященные истории предмета, как входящих в учебный план школы, так и не входящих. Примеры: «История информатики», «История развития языков программирования».

7) ЭК, посвященный изучению методов решения задач, составлению и решению задач на компьютере. Пример: «Решение олимпиадных задач».

II. Межпредметные ЭК, цель которых – интеграция знаний учащихся о природе и обществе.

Межпредметный курс типа «Естествознание» может проводиться в основной школе, с целью предпрофессиональной подготовки. В профильных школах такие курсы могут выполнять двойную функцию:

- быть компенсирующими курсами для гуманитарных и социально-экономических профилей;
- быть обобщающими курсами для естественно-научного профиля.

Пример: «Информационное моделирование в экономике».

III. ЭК по предметам, не входящим в базисный план. Это курсы, посвященные психологическим, социологическим, культурологическим, искусствоведческим проблемам.

Примеры: «Информационная культура и сетевой этикет», «Основы дизайна».

Элективные курсы по информатике для различных профилей [5, 6].

Гуманитарный профиль: «Дизайн в полиграфии», «Социальная информатика», «Компьютерное делопроизводство», «Информационные технологии в праве и юриспруденции».

Социально-экономический профиль: «Офисные технологии», «Информационные технологии в экономике», «Компьютерное моделирование экономических задач».

Естественно-математический профиль: «Введение в вычислительную математику», «Введение в теорию информатики и кибернетики», «Программирование на алгоритмическом языке».

Информационно-технологический профиль: «Информационные технологии и компьютерное моделирование», «Технология программирования программных средств», «Устройство на основе микро ЭВМ», «Программирование на алгоритмических языках», «Internet технологии».

В настоящее время существует большое количество элективных курсов.

Перспективы развития профильного обучения в старших классах школ России:

- ранняя практико-ориентированная подготовка (упор делается не на заучивание теории, а на умение применять знания в реальной жизни или на производстве);
- усиление естественно-научного направления (углубленное изучение предметов, связанных с природой, точными науками и их законами);
- тесная связь с колледжами и вузами (нужна для создания непрерывной системы образования, повышения качества подготовки кадров и облегчения поступления студентов).

Школы уходят от универсального обучения в пользу гибких учебных планов и индивидуальных траекторий для старшеклассников, что позволяет старшекласснику углубленно изучать нужные для поступления в ВУЗ предметы и учиться в подходящем темпе. Из-за

потребностей экономики растет приоритет математики, физики, химии, биологии и IT-технологий. Это обусловлено тем, что именно эти предметы формируют фундамент современного технологического мира, определяют экономический прогресс и безопасность государства.

Примерный учебный план технологического (инженерного) профиля представлен на таблице 2.

В школах создают специализированные классы для углубленной подготовки школьников по конкретным направлениям и ранней профориентации.

Школам предлагают готовые онлайн-курсы. Примерами могут служить онлайн-школа ЦПМ – проект Центра педагогического мастерства и Stepik (образовательная площадка с упором на IT, программирование и интерактивные задачи с автоматической проверкой).

Таблица 2

**Учебный план технологического (инженерного) профиля
(с углубленным изучением математики и физики)**

Предметная область	Учебный предмет	Уровень	5-ти дневная неделя	
			Количество часов в неделю	
			10 класс	11 класс
Обязательная часть				
Русский язык и литература	Русский язык	Б	2	2
	Литература	Б	3	3
Иностранные языки	Иностранный язык	Б	3	3
Математика и информатика	Алгебра и начала математического анализа	У	4	4
	Геометрия	У	3	3
	Вероятность и статистика	У	1	1
	Информатика	Б	1	1

*СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ:
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ*

Продолжение таблицы 2

Естественно-научные предметы	Физика	У	5	5
	Химия	Б	1	1
	Биология	Б	1	1
Общественно-научные предметы	История	Б	2	2
	Обществознание	Б	2	1,5
	География	Б	1	1
Физическая культура, основы безопасности жизнедеятельности	Физическая культура	Б	2	2
	Основы безопасности жизнедеятельности	Б	1	1
	Индивидуальный проект	Б	1	
ИТОГО			33	31,5
Часть, формируемая участниками образовательных отношений:				2,5
Математика и информатика	Программирование на языке Python	Б	1	2,5
Учебные недели			34	34
Всего часов			34	34
Общая допустимая нагрузка за период обучения в 10–11-х классах в соответствии с действующими санитарными правилами и нормами в часах, итого			2312	

Активно используются виртуальные лаборатории. Виртуальные лаборатории заменяют реальное оборудование интерактивными симуляторами для безопасных и наглядных экспериментов. Так, лаборатории ИТМО предоставляет цифровые практикумы и экспериментальные симуляции по физике и другим дисциплинам. 1С:Образование содержит динамические модели и виртуальные среды для школьной программы (например, опыты по физике и химии).

Существуют готовые модульные программы, расширяющие выбор предметов для учеников. Примеры для технологического профиля –

модуль «Основы программирования на Python» (базовый синтаксис и алгоритмы), модуль «3D-моделирование и прототипирование» (работа в CAD-системах), модуль «Физика высоких технологий» (электроника и робототехника) и др.

Модуль «Финансовая грамотность» для социально-экономического профиля можно найти на сайте Федерального методического центра по финансовой грамотности ВШЭ, где размещены учебники, рабочие тетради и методические рекомендации.

Модуль «Финансовая грамотность» для социально-экономического профиля можно найти на сайте Федерального методического центра по финансовой грамотности ВШЭ, где размещены учебники, рабочие тетради и методические рекомендации.

Для естественно-научного профиля по модулю «Решение олимпиадных задач по химии/биологии» можно воспользоваться бесплатной онлайн-платформой «Сириус.Курсы». Данная платформа предлагает специализированные спецкурсы и модули по химии и биологии для старшеклассников, ориентированные на углубленное изучение и решение сложных задач.

Все это позволяет сделать обучение более гибким, доступным и ориентированным на практические навыки обучающихся.

Список литературы

1. Система среднего образования Норвегии после образовательной реформы 1994 г. – URL: <https://www.norge.ru/norskvg1994/> (Дата обращения 05.06.2026 г.)
2. Организация профильного обучения. Часть 1. Педагогика профильной школы / Авт.-сост. Кривых С.В., Шорникова Г.Н. – Новокузнецк: ИПК, 2003. – 111 с.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Проект. – М.: Мин-во образования Российской Федерации, РАО, 2002. – 19 с.

4. Поднебесова Г.Б. Элективные курсы в школе // Информатика и образование. – 2012. – № 9(238). – С. 78–80. – EDN RJCSWB.
5. Поднебесова Г.Б. IT-технологии в профильном обучении // Профильная школа. – 2012. – № 5. – С. 11–14. – EDN PDWCWF.
6. Элективные курсы по информатике и информационно-коммуникационным технологиям (компетентностный подход): сборник программ / сост. Г.Б. Поднебесова. – Челябинск: Изд-во гос.пед.ун-та, 2014. – 265 с.

© Поднебесова Г.Б., 2026

Глава 25.

**ТРЕНДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ:
ОТ ИНФОРМАТИЗАЦИИ К ИСКУССТВЕННОМУ ИНТЕЛЛЕКТУ**

Зеленкевич Валерий Михайлович

к.т.н., доцент

УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»

Аннотация: Под влиянием цифровой эпохи видоизменяются содержание и структура учебного процесса, его цели и методы, а также характер взаимодействия участников образования. В результате возникает новая система образования с современными технологическими платформами, пересмотренной ролью преподавателя и обновлённым образовательным дизайном. На примере Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ) рассматриваются возможные направления и практические способы внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в методику преподавания курса «Методика решения задач по физике». Проанализированы основные области применения ИИ: визуализация сложных физических явлений, разработка интерактивных симуляций, персонализация обучения, автоматизация оценки знаний и поддержка формирования проектных компетенций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание физики, персонализация, проектная деятельность, цифровизация образования.

**TRENDS IN TEACHING PHYSICS:
FROM INFORMATIZATION TO ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

Zelenkevich Valery Mikhailovich

Abstract: Under the influence of the digital era, the content and structure of the educational process, its goals and methods, as well as the nature of interaction between educational participants, are changing. As a result, a new educational system is emerging with modern technological platforms, a revised role for teachers, and an updated educational design. In this article, we will explore the possible directions and practical ways of implementing artificial intelligence (AI) technologies in the teaching of the course «Methods of Solving Physics Problems» at the Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University (BSPU). The main areas of AI application have been analyzed: visualization of complex physical phenomena, development of interactive simulations, personalization of training, automation of knowledge assessment, and support for the formation of project competencies.

Key words: artificial intelligence, physics teaching, personalization, project-based learning, digitalization of education.

Введение

Стремительная цифровизация образования радикально изменяет условия преподавания физики, переводя акцент от простого использования информационно-коммуникационных технологий к внедрению интеллектуальных систем, основанных на искусственном интеллекте. Для школьного и вузовского курса физики это означает переход от традиционных объяснительно-иллюстративных моделей к персонализированному, исследовательскому и практико-ориентированному обучению, поддерживаемому цифровыми платформами, адаптивными тренажёрами и виртуальными лабораториями. В этих условиях возрастает необходимость осмысления современных трендов и поиска методически обоснованных подходов к их интеграции в учебный процесс.

Цель исследования — проанализировать ключевые тренды трансформации преподавания физики на пути от информатизации к использованию технологий искусственного интеллекта и обозначить перспективные цифровые инструменты, доступные учителю-практику. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- обобщить современные научные и методические представления о цифровой трансформации методики преподавания физики;
- выделить основные направления применения цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании физики (визуализация, моделирование, адаптивное обучение, автоматизированная оценка, поддержка проектной и исследовательской деятельности учащихся и т.п.);
- описать возможности использования конкретных цифровых платформ, интеллектуальных обучающих систем и сервисов на базе ИИ в школьном и вузовском курсе физики;
- предложить варианты интеграции рассматриваемых технологий в уроки, внеурочную деятельность и самостоятельную работу обучающихся с учётом методических рисков и профессиональных компетенций преподавателя.

Методологическую основу исследования составляют анализ научных публикаций и современных методических рекомендаций по цифровой трансформации образования, сравнительный обзор функциональных возможностей цифровых платформ и ИИ-сервисов для обучения физике, а также подходы педагогического проектирования, позволяющие конструировать учебные занятия и курсы с использованием интеллектуальных технологий [1–3]. В работе учитываются положения компетентностного и деятельностного подходов, идеи персонализированного и смешанного обучения, а также концепции повышения цифровой и ИИ-грамотности учителя физики. Ожидается, что результаты исследования помогут учителю физики осознанно выбирать и комбинировать цифровые технологии и ИИ-инструменты, повышая качество обучения, мотивацию учащихся и их

готовность к исследовательской и инженерной деятельности в условиях цифровизации образования.

До массового внедрения информационно-коммуникационных технологий преподавание физики опиралось преимущественно на объяснительно-иллюстративную модель: фронтальные демонстрации опытов, использование классической лабораторной базы, решение задач на доске и выполнение ручных расчётов. Такая организация позволяла выстраивать логически последовательное изложение материала, но слабо учитывала индивидуальные особенности учащихся и их темп усвоения. В результате значительная часть курса воспринималась учащимися как набор абстрактных формул и правил преобразования выражений, а не как инструмент описания реальных процессов, что негативно влияло на мотивацию и интерес к предмету.

С конца XX века в образовательную практику стали постепенно внедряться мультимедийные средства, электронные учебники и простейшие компьютерные модели, что можно рассматривать как первый этап информатизации преподавания физики (рис. 1). Для визуального оформления авторской схемы (разработанных автором промптов) и демонстрации возможностей использовались различные модели ИИ (Gemini, GPT, Qwen).



Рис. 1. Трансформация методики преподавания физики

Появление компьютерных классов и базового программного обеспечения создало предпосылки для использования презентаций, анимаций, электронных справочников и тренажёров, позволив расширить возможности визуализации и вариативности подачи материала. С точки зрения целей обучения данный этап характеризуется усилением иллюстративной и справочной функции цифровых ресурсов: мультимедиа и электронные учебники расширяли информационное поле урока, но лишь частично трансформировали педагогическую модель преподавания физики. Основной упор при этом делался на повышение наглядности и доступности учебного материала, в то время как возможности индивидуализации обучения, организации исследовательской работы и формирования метапредметных компетенций применялись в ограниченном объёме.

Следующий этап информатизации был связан с широким распространением виртуальных лабораторий, интерактивных симуляторов и онлайн-платформ для обучения физике, особенно активно развивавшихся во втором десятилетии XXI века. Виртуальные лаборатории позволили моделировать реальные и идеализированные эксперименты, варьировать параметры, фиксировать результаты и строить графики без необходимости использования сложного оборудования, что резко повысило доступность лабораторных работ для школ с разным уровнем материального обеспечения. Интерактивность таких ресурсов стимулировала исследовательскую активность: учащиеся могли самостоятельно выбирать условия эксперимента, проверять гипотезы и наблюдать последствия изменений в режиме реального времени. Среди наиболее распространённых цифровых инструментов для визуализации и моделирования в курсе физики выделяются ориентированные на проведение виртуальных экспериментов и интерактивных демонстраций (проект PhET Interactive Simulations Университет Колорадо, США, виртуальная лаборатория «VirtuLab» и др.). На этом этапе меняется и роль учителя: он начинает выступать не

только источником информации, но и модератором цифровой образовательной среды, отбирающим и комбинирующим различные электронные ресурсы и виртуальные эксперименты.

С 2020-х годов информатизация преподавания физики вступила в новый этап, связанный с активной интеграцией технологий искусственного интеллекта, развитием адаптивных обучающих систем и мультимедийных цифровых ресурсов [4–7]. Современные платформы и интеллектуальные обучающие системы анализируют ответы учащихся, динамику их работы, типичные ошибки и стиль решения задач, на основе чего предлагают индивидуальные траектории изучения тем, рекомендуют дополнительные материалы и корректируют уровень сложности заданий. Это обеспечивает качественно новый уровень персонализации обучения физике: появляется возможность гибко подстраивать темп и содержание курса под подготовленность и интересы конкретного ученика. Одновременно усиливается внимание к подготовке будущих учителей физики и действующих педагогов к работе в условиях ИИ-насыщенной образовательной среды. Вместе с тем выявляются новые риски: зависимость от алгоритмов, вопросы достоверности и прозрачности рекомендаций ИИ, угрозы академической добросовестности, а также необходимость формирования у учащихся критического отношения к результатам работы интеллектуальных систем.

Анализ историко-педагогического контекста показывает, что каждый этап информатизации преподавания физики расширял цели и возможности учебного процесса, постепенно смещая акцент от простого иллюстрирования материала к организации активной, исследовательской и персонализированной деятельности учащихся. На раннем этапе цифровые средства выполняли преимущественно демонстрационную и справочную функции; развитие виртуальных лабораторий и симуляторов позволило усилить экспериментальный и исследовательский компонент; современный этап интеграции ИИ ориентирован на адаптацию обучения,

интеллектуальный анализ учебных данных и поддержку самостоятельного познания.

Поэтому на современном этапе особенно актуальна задача обновления традиционной системы обучения физике в педагогическом университете и её преобразования в качественно новую модель, ориентированную на подготовку грамотного, продуктивно мыслящего учителя физики, способного адаптироваться к современным условиям жизни в обществе [8]. Одним из ключевых направлений решения этой задачи является внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс. Задача состоит в том, чтобы через использование цифрового инструментария создать условия для овладения навыками, знаниями по физике и для формирования интереса к физике. Конечным результатом организации данной деятельности должно стать повышение качества обученности по дисциплине физика в педагогическом университете как одного из приоритетных направлений трансформации образовательных процессов в системе образования. Если рассматривать использование цифровых инструментов и сетевых сервисов как важнейший структурный элемент технологии обучения будущих учителей физики, то владение методологией, принципами и методикой «цифрового обучения» должно стать современным требованием квалификационной характеристики будущего учителя физики. Педагог уже не может работать по-старому, поскольку новое поколение обучающихся предъявляет иные образовательные запросы, а общество ставит перед системой образования новые задачи. В этих условиях важно не только соответствовать современным требованиям, но и готовить выпускника, способного быть конкурентоспособным. Современные педагогические инструменты позволяют сделать обучение более индивидуализированным и актуальным. При этом образовательное пространство частично смещается в социальные сети, веб-классы и интерактивные онлайн-платформы. Сегодня в системе высшего

образования особенно заметны такие тенденции цифровой трансформации, как использование дополненной, виртуальной и смешанной реальности, применение цифровых устройств, создание трансформируемой рабочей среды, внедрение искусственного интеллекта, персонализация обучения и его геймификация.

В последнее десятилетие произошли существенные изменения в национальной системе образования, что является следствием структурных преобразований в самом образовании, а также процессов мировой глобализации и цифровизации. Результаты некоторых исследований в Белорусском государственном педагогическом университете имени Максима Танка указывают на неизбежные проблемы цифровизации образовательных процессов [4, 8, 10]. Оказалось, что одно лишь использование гаджетов ещё не гарантирует эффективного образования – нужны преподаватели, квалифицированно использующие цифровые технологии. В связи с этим одна из проблем – это особые требования к преподавателям: умение структурировать материал, оформлять понятные презентации, мыслить категориями цифровой визуализации и т.п. Технические сбои часто возникают в том числе и по причине отсутствия у преподавателей необходимых цифровых навыков. По этой же причине существует сознательное или неосознанное сопротивление цифровизации образовательных процессов некоторой части профессорско-преподавательского состава, особенно среди преподавателей старшего поколения. Ещё следует отметить, что цифровая трансформация высшего образования требует от преподавателей учитывать интеллектуально-когнитивные особенности обучающихся [2–7]. Из этого следует, что среди приоритетов цифровой трансформации национальной системы высшего образования можно выделить следующую методологическую триаду:

– повышение цифровой компетентности всего профессорско-преподавательского состава и творческое объединение моделей традиционного и цифрового обучения;

– цифровизация дидактики высшей школы как многофункциональной образовательной платформы, обеспечивающей не только выбор индивидуальной образовательной траектории с учётом интеллектуально-когнитивных особенностей обучающихся, но и достижение гарантированных практических результатов;

– цифровизация воспитательной и идеологической работы с участниками образовательного процесса в локальной сети и социальных сетях.

Будущая «цифровая школа» – это не школа, оборудованная проекторами и интерактивными досками, а, в первую очередь, пространство, в котором возможна реализация для каждого ученика персональной образовательной траектории при помощи современных цифровых технологий и ИИ (рис. 2).

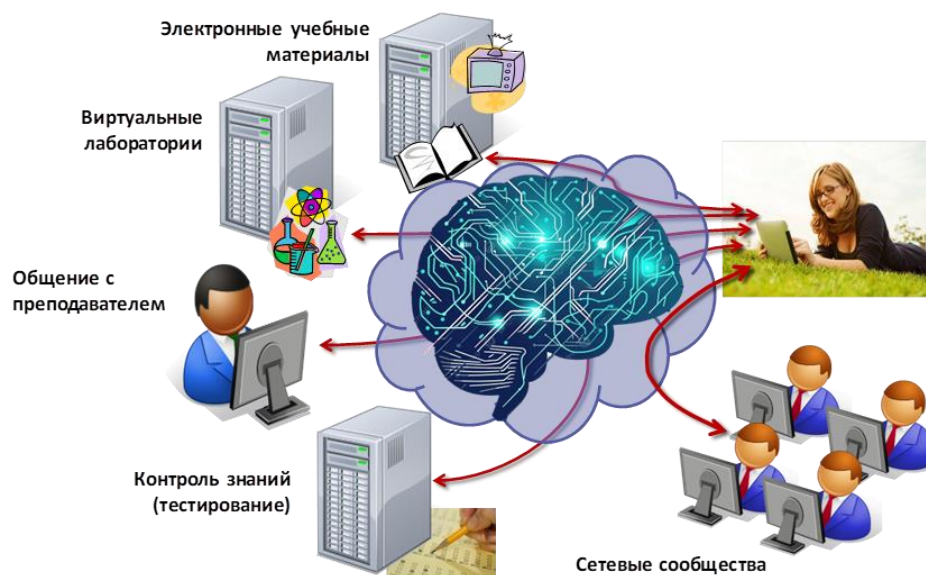


Рис. 2. «Цифровая школа»

В Республике Беларусь интеграция искусственного интеллекта в систему образования является приоритетным направлением государственной политики. При этом важную роль играет степень заинтересованности и уровень профессиональной подготовки преподавателей: одни активно включаются в этот процесс, другие — только при прямой потребности на рабочем месте. Это создает риск появления «цифрового разрыва» между различными группами преподавателей. Чем выше квалификация преподавателя и востребованнее его цифровые навыки на работе, тем более вероятно дальнейшее повышение его «цифрового уровня», тогда как другие группы могут оставаться отстранёнными от новых технологий. В результате требования к компетенциям преподавателей постоянно растут. Им необходимо не только понимать возможности цифровой среды для обучения и анализировать особенности образовательного процесса в цифровом обществе, но и уметь формировать персональную обучающую среду, создавать систему учебного контента на основе открытых цифровых ресурсов, а также применять технологии смешанного и адаптивного обучения. Главная цель интеллектуализации профессионально-педагогической деятельности — трансформация работы преподавателя с опорой на современные цифровые технологии и цифровую образовательную среду (ЦОС). Интеллектуализация направлена не только на устранение разрыва между фактическим и требуемым уровнем цифровой грамотности, но и на постоянное развитие компетенций преподавателей во внедрении цифровых технологий в образовательный процесс.

В образовательной практике БГПУ использование цифровых сервисов уже стало привычной нормой для студентов-физиков, которые успешно адаптируются к цифровой образовательной среде факультета. В условиях быстрого технологического развития время остаётся дефицитным ресурсом, и цифровые технологии позволяют экономить время. Для этого важно строить систему поддержки и мотивации

студентов в развитии их персональной обучающей среды. Мы формулируем две основные цели:

- помочь студентам выбрать цифровые инструменты и сетевые сервисы для выполнения практико-ориентированных задач в рамках различных курсов;
- обучить студентов решать практико-ориентированные задачи с использованием выбранных цифровых инструментов и сервисов.

Как уже отмечалось, с 2020-х годов методика преподавания физики в педагогическом университете ознаменовалась активной интеграцией технологий искусственного интеллекта (ИИ), развитием адаптивных обучающих систем и мультимедийных цифровых ресурсов [6–7]. В контексте образования под искусственным интеллектом мы будем понимать совокупность программных систем, способных анализировать данные об учебной деятельности, принимать решения или выдавать рекомендации, которые внешне напоминают интеллектуальную деятельность человека. К таким системам относятся *адаптивные обучающие платформы, интеллектуальные помощники, генеративные модели* (включая большие языковые модели), *системы автоматической проверки и аналитики успеваемости*. Их ключевая особенность — способность обрабатывать большие массивы данных, содержащих информацию о действиях учащихся, использование полученных закономерностей для анализа индивидуальных траекторий обучения, формулировки обратной связи или генерации образовательного контента.

Следует отметить, что ключевые педагогические функции — постановка целей обучения, отбор содержания, ценностное обсуждение, воспитательный аспект, оценка сложных творческих работ — остаются в зоне ответственности учителя и не могут быть полностью делегированы ИИ. В связи с этим многие исследования подчёркивают необходимость разработки педагогической модели, при которой ИИ выступает партнёром учителя, но не автономным «оценщиком» или

«наставником» без педагогического контроля. Эффективность такой поддержки зависит от педагогического дизайна: если ИИ используется как источник готовых ответов, он может провоцировать поверхностное усвоение и снижение самостоятельности, тогда как при ориентации на поэтапное сопровождение и анализ ошибок — способствует формированию устойчивых учебных действий и осознанного понимания физических законов. Стоит также помнить, что, несмотря на значительный образовательный потенциал, использование ИИ в преподавании физики связано с рядом серьёзных рисков и ограничений. Одним из ключевых является феномен «галлюцинаций» — генерации моделей ответов, которые звучат убедительно, но содержат фактические или логические ошибки. В контексте физики это может проявляться в некорректных формулировках законов, неверных численных расчётах, неправильных интерпретациях результатов или предложении задач с внутренними противоречиями. Поэтому любые материалы, сгенерированные ИИ, требуют верификации со стороны учителя, особенно если речь идёт о ключевых темах курса. Другой важный риск — снижение самостоятельности учащихся и ослабление мотивации к собственным усилиям, если ИИ используется как источник готовых решений. При неконтролируемом использовании репетиторов на основе ИИ учащиеся могут ограничиться копированием ответов, не осваивая при этом ни алгоритмов решения задач, ни навыков анализа и интерпретации результатов. Это требует разработки чётких правил работы с ИИ, формирования у учащихся культуры академической честности и акцента на использовании ИИ как средства подсказки и тренировки, а не подмены собственных усилий. С методической точки зрения основным ограничением является необходимость встроить ИИ-инструменты в целостную педагогическую модель, а не использовать их эпизодически и несистемно. Исследования подчёркивают, что эффективное применение ИИ возможно только в рамках такой модели, где учитель остаётся автором и архитектором учебного процесса, а ИИ

выполняет функции технологического ассистента — генератора материалов, аналитического инструмента, визуализатора. В противном случае существует риск фрагментации курса, перегрузки учащихся цифровыми сервисами и потери методической логики преподавания.

Таким образом, роль искусственного интеллекта как педагогического помощника в преподавании физики заключается не в замене учителя, а в перераспределении функций: ИИ берёт на себя рутинную, частично аналитическую работу и расширяет возможности персонализации и визуализации, тогда как учитель сохраняет ключевую роль в постановке целей, отборе содержания, педагогическом сопровождении и оценке образовательных результатов.

Проектирование адаптивных материалов и цифровых помощников при преподавании физики опирается на принципы персонализации, анализа типичных ошибок и гибкой подачи контента, а также на структурированную цифровую архитектуру: банк задач, библиотеку симуляций, шаблоны работ и систему мониторинга прогресса. Такая система должна работать в режиме постоянной обратной связи, где данные об учебной деятельности автоматически преобразуются в изменения содержания, сложности и формата заданий. Для курса физики это особенно важно, поскольку ошибки часто связаны не только с «незнанием формулы», но и с непониманием физического смысла величин, неверным чтением графиков, трудностями перевода текстовой задачи в математическую модель.

Важным методическим принципом является постепенность: переход от простых задач с явно указанными шагами к более комплексным, где учащийся сам выбирает модель и способ решения. В адаптивной системе такой переход реализуется через «лестницу сложности», где выполнение серии успешных заданий определённого уровня автоматически открывает следующий уровень или тип заданий, а серия ошибок инициирует возврат к более простым примерам, пояснениям или мини-лекциям. При этом сохраняется роль учителя,

который может вручную корректировать траектории, изменять пороги переходов и добавлять авторские задания [6–7].

Современный этап цифровизации образования характеризуется переходом от статичных цифровых образовательных ресурсов (электронных учебников, видеолекций) к интерактивным интеллектуальным средам. Проблема большинства существующих онлайн-решебников заключается в предоставлении готового алгоритма (результата), что провоцирует «когнитивную пассивность» учеников. Ученик копирует решение, не осознавая логических связей. В практико-ориентированную подготовку будущих учителей физики активно внедряются современные цифровые инструменты и сервисы, интегрированные в информационную среду вузов для расширения образовательных возможностей и повышения качества обучения, в том числе педагогического [1–2]. В рамках НИР, проводимых на кафедре физики и методики преподавания физики БГПУ, была поставлена задача исследования особенностей разработки модели адаптивного обучения физике с применением технологий ИИ. Новизна предложенного подхода проявляется, во-первых, в изложении авторских положений о преимуществах адаптивного обучения в условиях цифровизации: данная технология обеспечивает персонализированные, эффективные и индивидуальные траектории обучения, способствующие вовлечению каждого обучающегося в цифровое образовательное пространство. Во-вторых, новизна заключается в описании способов формирования принципиально нового содержания учебного процесса на основе адаптивных технологий на примере дисциплины «Практикум по решению задач по физике» с использованием сервисов Google.

Первоначально был реализован проект интерактивного УМК «Решение задач школьной физики» (рис. 3) [10]. Следующим шагом была интеграция в ИУМК ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник» на базе модели ИИ Gemini 3.0 (Flash). Gemini 3.0 (Flash) — это быстрый мультимодальный LLM API от Google с низкой задержкой и высокой

производительностью, созданный для AI-ассистентов, автоматизации рабочих процессов, программирования и обработки документов без потери качества. Выбор данной модели ИИ обусловлен ее высокой производительностью в задачах обработки естественнонаучных текстов и нативной интеграцией с сервисами Google [10].



**Рис. 3. Структура организации образовательного контента
ИУМК «Решение задач школьной физики»**

Отдельного упоминания заслуживает мультимодальная природа модели Gemini – способность одновременно обрабатывать текст, изображения, видео и аудио. Это открывает горизонты, недоступные классическим обучающим системам. Например, ученик может сфотографировать на телефон свою схему ядерной реакции, загрузить в ассистента, и тот проанализирует ее, укажет на неточности

в обозначениях. Можно наговорить голосом рассуждения, и система распознает речь, выделит логические ошибки. Это особенно полезно для ребят, которым проще объяснять устно, чем писать. Учитель же получает возможность выкладывать в систему не только текстовые задания, но и видеоэксперименты, диаграммы, результаты реальных измерений. ИИ-ассистент помогает ориентироваться в этом разнородном материале, связывая разные форматы в единую обучающую последовательность.

В итоге, если собрать воедино все перечисленные плюсы, становится понятно, что «Профессор Ньютоник» – это полноценный инструмент, повышающий качество физического образования в школе. Для ученика – это снижение стресса, индивидуальный темп, развитие логики и аргументации. Для учителя – экономия времени на рутине, детальная аналитика по каждому ученику и возможность больше заниматься творчеством. Такое распределение ролей между человеком и искусственным интеллектом позволяет сделать процесс обучения более эффективным.

Результаты, полученные в ходе исследования, опираются на накопленные теоретические разработки и многолетний практический опыт преподавания соответствующей дисциплины на кафедре физики и методики преподавания физики БГПУ. Практическая значимость работы проявляется в том, что её результаты могут быть использованы при создании учебно-методических комплектов для педагогических дисциплин, ориентированных на практико-ориентированную подготовку будущих учителей физики, с применением семейства больших языковых моделей Google — ИИ Gemini (рис. 4).

Цифровой помощник учителя физики можно рассматривать как адаптивный образовательный портал, включающий несколько взаимосвязанных модулей: *банк задач, библиотеку симуляций, шаблоны лабораторных работ и систему отслеживания прогресса* (рис. 4). Следует заметить, что ИИ-ассистент «Профессор Ньютоник» – это

адаптивная диагностическая система: *целеполагание* – переход от пассивного потребления контента (чтения готовых решений) к активному взаимодействию; педагогическая модель – в основу заложена концепция «*зоны ближайшего развития*» (по Л.С. Выготскому). Ассистент выявляет, где именно ученик «спотыкается» (математика, логика или физические законы) и адаптирует сложность; роль ИИ – использование большой языковой модели (LLM) для анализа неструктурированных ответов ученика (когда он объясняет ход решения своими словами).

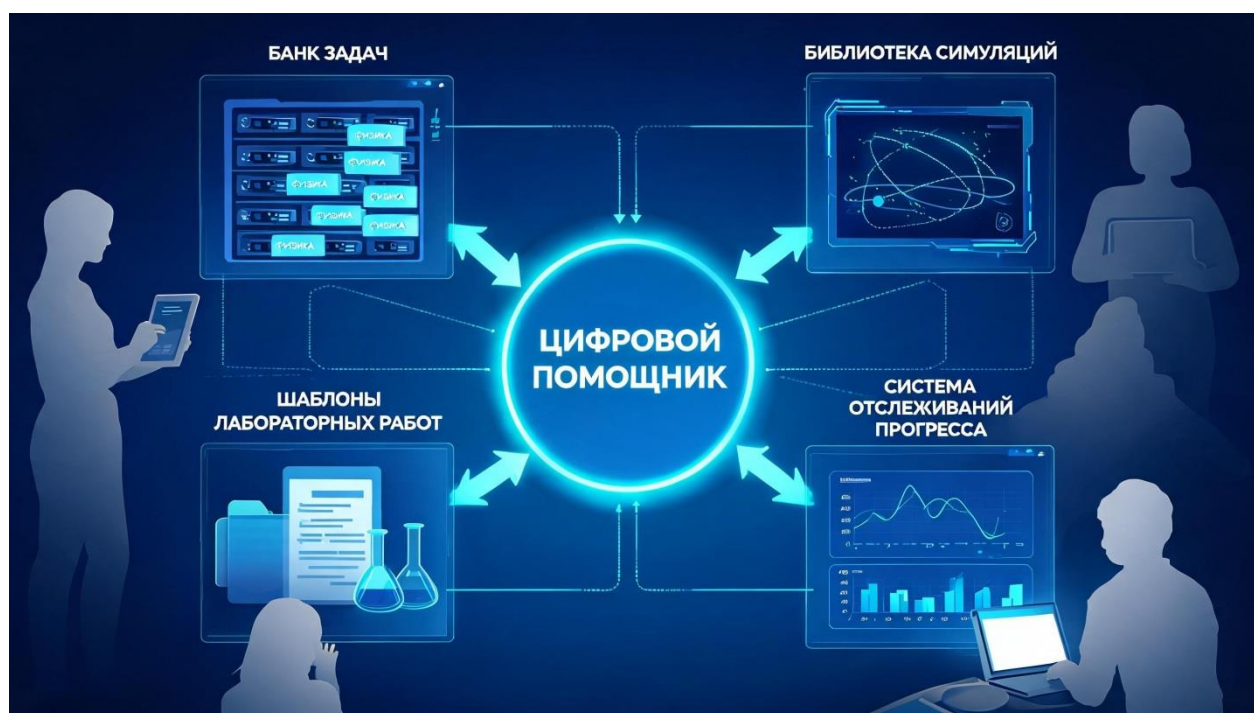


Рис. 4. Модульная структура цифрового помощника

В основе создания ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник» лежит концепция адаптивного обучения, где технологический стек выступает в роли динамического посредника между учебным материалом и учащимся. Методическая ценность такого подхода: преодоление пассивного обучения – в традиционных цифровых ресурсах ученик часто получает готовое решение задачи, что ведет к механическому

копированию. ИИ-ассистент «Профессор Ньютоник» переводит учащегося в позицию активного субъекта, заставляя его объяснять каждый шаг; диагностика когнитивных барьеров: физика – иерархическая дисциплина. Если ученик не может решить задачу, проблема может скрываться не в знании законов физики, а в пробелах математического аппарата или логических связей. ИИ-ассистент выявляет уровень, на котором произошел сбой; индивидуальный темп и поддержка – реализация принципа «зоны ближайшего развития»: ассистент дает ровно столько помощи, сколько необходимо, чтобы ученик сделал следующий шаг самостоятельно, не предоставляя готовых ответов.

В отличие от классических тестов, где ответ оценивается бинарно (верно/неверно), «Профессор Ньютоник» использует метод сократического диалога. Система не исправляет ошибку сразу, а задает наводящие вопросы, заставляя ученика обнаружить противоречие в собственных рассуждениях. Педагогическая концепция ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник» строится на отказе от готовых решений и переходе к активному взаимодействию с учащимся. Это позволяет не просто проверить ответ, а выявить точный уровень ошибки – математика, логика или физика – и адаптировать сложность. Адаптивное обучение на основе ИИ особенно востребовано в физике из-за её иерархичной структуры: своевременная диагностика пробелов предотвращает когнитивный разрыв. Разработанный проект с интеграцией модели Gemini 3.0 (Flash) демонстрирует практическую реализацию подхода. ИИ-ассистент «Профессор Ньютоник» зарекомендовал себя как адаптивная диагностическая система, переводящая ученика из пассивного потребителя в активного субъекта обучения.

Для создания ИИ-ассистента, встраиваемого в интерактивный электронный учебно-методический комплекс «Решение задач школьной физики» [10], потребовалось пройти несколько последовательных шагов:

сначала определить, какие функции он будет выполнять, затем выбрать подходящие технологии, подготовить данные, разработать и интегрировать модуль, обучить и протестировать его, а на финале – запустить и обеспечивать поддержку работы. Алгоритм функционирования ИИ-ассистента строится на строгой последовательности четырех этапов, что имитирует академический прием зачета (рис. 5).

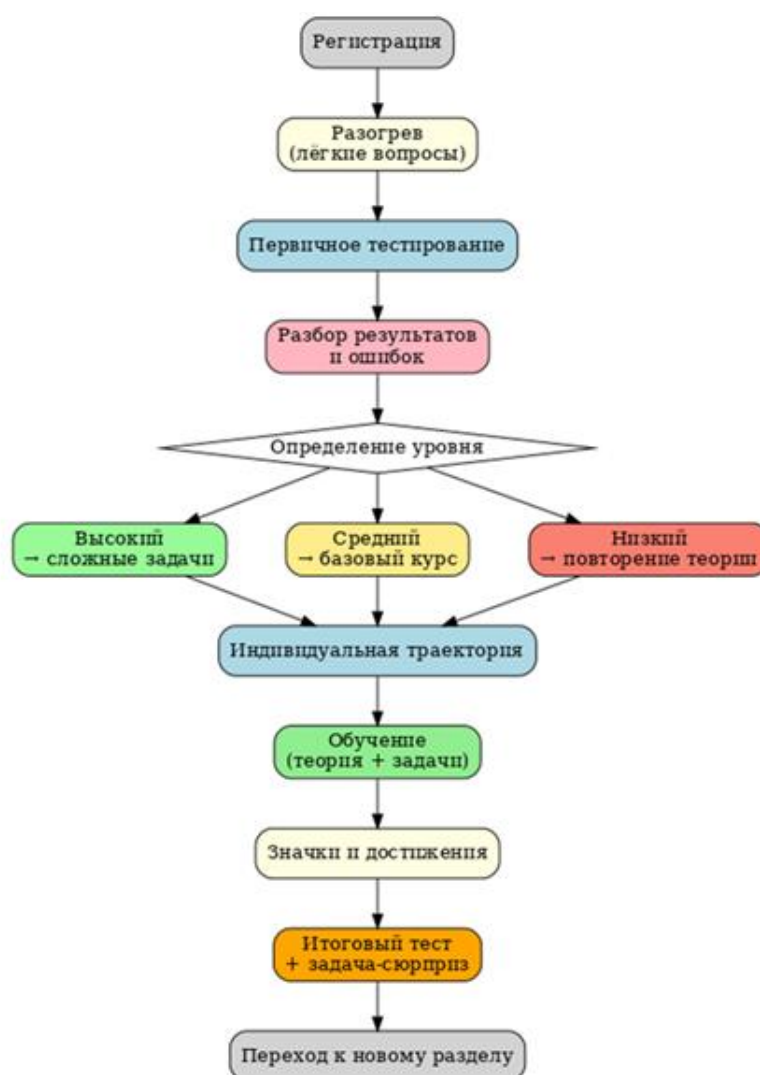


Рис. 5. Алгоритм функционирования ИИ-ассистента

1. **Регистрация:** Сбор данных (ФИО, класс/группа). Система запоминает, с кем работает, и может в дальнейшем подстраивать сложность заданий с учетом класса. Кроме того, регистрация нужна для того, чтобы отслеживать прогресс конкретного ученика во времени. Без этого ассистент каждый раз начинал бы с чистого листа, не видя предыдущих успехов и ошибок.

2. **Математический блок:** это первый серьезный фильтр. На нем проверяются навыки работы с формулами и алгебраическими преобразованиями. Ученику предъявляются задания, где нужно выразить одну величину из формулы, выполнить вычисления с числами в стандартном виде или решить простое уравнение. Если ученик не справляется с математическим блоком, ассистент не пропускает его дальше, а предлагает дополнительные тренировочные упражнения по математике. Только после подтверждения математической грамотности открывается доступ к следующим этапам.

3. **Логический блок:** здесь оценивается способность выстраивать причинно-следственные связи. Ученику предлагается не вычислять что-то, а рассуждать: «Если дано условие А, то по закону Б мы ищем величину В. Почему именно этот закон? Что изменится, если условие станет другим?». Это этап, на котором определяются те ученики, кто просто заучил формулы, но не понимает логики физических процессов. Логический блок представлен в виде цепочек рассуждений, где ученик выбирает правильный порядок действий или объясняет, почему один вариант решения верен, а другой – нет.

4. **Физический блок:** это финальный этап, где ученик применяет основные законы физики к конкретной задаче. Ассистент не просто принимает ответ, а анализирует ход решения, которое ученик вводит в текстовом поле. Если решение неверное, система указывает на конкретный этап, где произошла ошибка, и предлагает вернуться к соответствующему теоретическому блоку.

На этапе выбора технологий интеграции ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник» с интерактивным электронным учебно-методическим комплексом «Решение задач школьной физики» анализировались различные варианты:

1. **Использование готовых API нейросетей** (например, OpenAI API, Google Gemini, Yandex GPT). Это позволяет быстро запустить проект без разработки собственной модели. Преимущества: доступ к мощным моделям, готовые инструменты для интеграции. Недостатки: зависимость от сторонних сервисов, возможные ограничения по скорости и стоимости.

2. **Разработка собственной модели на базе фреймворков** (например, Transformers, LangChain, LlamaIndex). Подходит для глубокой кастомизации, но требует больше времени и ресурсов;

3. **Платформы no-code/low-code** (например, Timeweb Cloud, AppMaster), которые упрощают создание ИИ-агентов без написания кода.

Система построена по трехкомпонентной модели, обеспечивающей доступность и высокую скорость взаимодействия:

1. **Клиентский уровень (Frontend)**: Веб-интерфейс, разработанный на языках HTML5, CSS3 и JavaScript. Он обеспечивает визуализацию диалога, работу таймера обратного отсчета (30 секунд) и управление интерактивными элементами (блокировка ввода, звуковые сигналы).

2. **Среда управления (Middleware)**: Облачная платформа Google Apps Script (GAS). Она выступает «мозгом» системы, который принимает запросы от пользователя, обрабатывает историю диалога, передает данные в нейросеть и возвращает ответ обратно в интерфейс.

3. **Ядро интеллекта (Backend)**: Большая языковая модель семейства Gemini (версии 1.5 Flash / 3.0 Flash Preview). Выбор данной модели обусловлен ее оптимизацией под научные тексты и высокой скоростью обработки запросов (низкая задержка ответа).

Апробация ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник» в школах г. Минска подтвердила перспективность использования ИИ-ассистента «Профессор Ньютоник»: рост самостоятельности при решении физических задач; сокращение времени поиска ошибок; повышение мотивации учеников. ИИ-ассистент не заменяет учителя, а берет на себя рутинную проверку, позволяя педагогу сосредоточиться на индивидуальной поддержке учащихся.

Внедрение специализированного ИИ-ассистента на базе модели Gemini дает целый ряд преимуществ, которые заметно отличают его от традиционных систем автоматизированного тестирования (вроде обычных онлайн-тестов) и от универсальных чат-ботов, не заточенных под педагогику. Причем важно, что преимущества получают обе стороны: и ученик, которому становится проще и интереснее учиться, и учитель, у которого освобождается время для действительно сложных и творческих задач.

Методическое преимущество: интеллектуальный анализ «хода мысли», а не «сверка ответа». Традиционные системы (Moodle, Google Forms и т.п.) работают по принципу эталона: ответ либо совпадает с ключом, либо нет. Благодаря глубокому пониманию естественного языка (NLP), Gemini анализирует текстовое описание решения. Если ученик понимает физический закон, но ошибся в арифметике, «Профессор Ньютоник» не ставит «незачет», а указывает на конкретный этап сбоя. Это реализует принцип гуманной педагогики, где ошибка рассматривается как точка роста, а не как финал.

Технологическое преимущество: низкая латентность и эффект «живого диалога». Использование архитектуры Flash (Gemini 1.5/3.0 Flash) критически важно для образования. Скорость генерации ответа позволяет поддерживать динамику урока. Ученик не ждет ответа по минуте (как это бывает у тяжелых моделей), что предотвращает потерю концентрации. В сочетании с визуальным таймером и звуковым сигналом создается эффект реального присутствия преподавателя.

Архитектурное преимущество: очень часто ИИ «галлюцинирует» или сразу выдает ответ, если его об этом попросить. Системная инструкция (System Prompt) жестко ограничивает поведение модели. «Профессор Ньютоник» помнит, на каком этапе (математика или логика) находится ученик, и не позволяет перескочить к физике, пока не пройден базис. Это превращает ИИ из «подсказчика» в «тьютора».

Психолого-педагогическое преимущество: формирование академической ответственности. Универсальные боты часто выдают по запросу готовые решения. Использование образа строгого профессора и алгоритма «анти-угадывание» (требование пояснений) заставляет ученика более ответственно подходить к вводу данных. Это приучает учащегося к аргументации своих действий.

Важно учитывать и потенциальные вызовы, связанные с внедрением ИИ в образование. Это включает в себя вопросы конфиденциальности данных, этические аспекты использования алгоритмов и необходимость постоянного обновления и совершенствования технологий. В будущем, по нашему мнению, исследования должны быть направлены на разработку более прозрачных и объяснимых моделей ИИ, а также на интеграцию адаптивного обучения с традиционными педагогическими методами для достижения наилучших результатов. Ассистент не заменяет учителя, а освобождает его от рутинной проверки однотипных ошибок, позволяя сосредоточиться на творческих и сложных аспектах обучения физике.

Как уже отмечалось, цифровой помощник учителя физики «потребовал» для своей эффективной работы разработку дополнительных взаимосвязанных модулей: *банк задач, библиотеку симуляций, шаблоны лабораторных работ и систему отслеживания прогресса* (см. рис. 4), работа над которыми продолжается в настоящее время. Важной задачей является создание информационной базы цифровых образовательных ресурсов (репозитория ЦОР), обеспечивающей методическую поддержку и помощь преподавателям,

студентам при реализации их практико-ориентированных проектов и способствующей повышению качества обучения будущих учителей физики. Созданный репозиторий медиаресурсов по физике является информационно-открытой структурой, прописанной на официальном сайте Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (<https://phys-media.bspu.by>).

В репозитории представлены в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иной образовательный контент, необходимый для организации образовательного процесса (рис. 6).

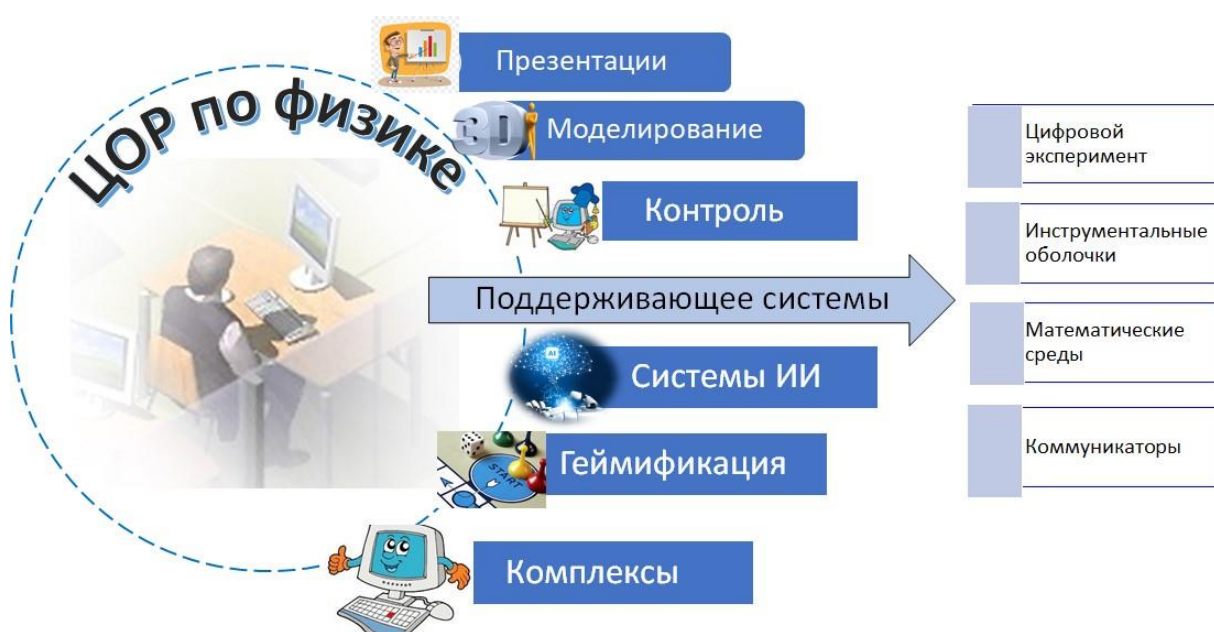


Рис. 6. Цифровые образовательные ресурсы по физике

Создание цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) признано одним из приоритетных направлений цифровизации национальной системы образования [1–2, 8–9]. За последние двадцать лет выполнено множество исследований по методике использования цифрового

образовательного контента в преподавании физики. На основании накопленного опыта цифровизации отечественного образования формирование предметных коллекций ЦОР становится важнейшим элементом практико-ориентированной подготовки будущих учителей физики с применением цифровых инструментов и сервисов.

Создаваемые предметные коллекции цифровых образовательных ресурсов, как показывает наше исследование, должны обязательно включать современный интерактивный мультимедийный контент, отвечающий потребностям как преподавателя, так и студента. При этом важно учитывать, что содержание курсов по созданию ЦОР по физике тесно связано с базовыми дисциплинами, определяющими подготовку учителей физики в педагогических вузах: теорией и методикой преподавания физики, общей и экспериментальной физикой, информатикой, а также психологией и педагогикой (рис. 7).



Рис. 7. Структура процесса разработки ЦОР по физике

Проектирование адаптивных учебных материалов и цифровых помощников по физике подразумевает объединение продуманной педагогической стратегии (принципы дифференциации, учёт типичных ошибок, вариативность заданий) с архитектурой цифровой платформы (банк задач, симуляции, шаблоны лабораторных работ и аналитика прогресса), функционирующей на основе постоянной диагностики и обратной связи. При этом ключевая роль остаётся за учителем, который задаёт цели, наполняет систему содержанием и обеспечивает интерпретацию данных, тогда как адаптивная платформа берёт на себя рутинную диагностику и индивидуализированную тренировку.

Для осмысленной интеграции ИИ-инструментов важно не только внедрять их, но и оценивать результаты на уровне класса, школы и методического объединения. В исследованиях и методических рекомендациях предлагается использовать комплекс метрик: *показатели вовлечённости учащихся* (участие в заданиях, активность на платформах), *изменения в успеваемости и качестве выполнения лабораторных работ, динамика сформированности конкретных умений* (решение задач, работа с графиками, планирование эксперимента).

Особое внимание уделяется соблюдению принципа педагогического контроля: любые решения ИИ по оцениванию, рекомендации и аналитические отчёты рассматриваются как вспомогательные и подлежат интерпретации и, при необходимости, корректировке со стороны учителя. Это позволяет минимизировать риск «чрезмерной автоматизации», сохранить ответственную роль педагога и обеспечить, чтобы цифровая трансформация действительно повышала качество образования, а не подменяла его формальными показателями.

Заключение

Заключительный акцент в трансформации преподавания физики смещается от простой информатизации к комплексному использованию визуализации, моделирования и интеллектуальных цифровых помощников, работающих на основе ИИ. При этом ключевым условием

успешной интеграции новых технологий остаётся методическая обоснованность и развитие цифровых компетенций самого учителя.

Анализ эволюции методики преподавания физики показывает, что современный этап характеризуется интеграцией ИИ-инструментов, адаптивных платформ и цифровых ассистентов, обеспечивающих персонализацию обучения, автоматизацию части рутинных операций и расширение возможностей визуализации сложных физических явлений. Важным объединяющим звеном всех этих трендов выступает визуализация и моделирование: цифровые средства позволяют «увидеть» динамику процессов, представить невидимые величины, сопоставить экспериментальные и теоретические данные в разных формах представления. ИИ-поддержка дополняет этот ряд, обеспечивая генерацию задач и материалов, интеллектуальный анализ учебной деятельности и гибкую подстройку контента под индивидуальные потребности учащихся. Таким образом, вектор развития преподавания физики можно охарактеризовать как движение к интегрированной цифровой среде, где информатизация, визуализация, моделирование и ИИ работают в едином педагогическом контуре.

Мультимодальные ИИ-модели нового поколения способны одновременно анализировать текстовые задачи, графики, диаграммы, рисунки и видеозаписи экспериментов, что делает их особенно перспективными для STEM-образования. Они могут, например, интерпретировать графики движения, комментировать схемы электрических цепей, объяснять анимации экспериментов, а также генерировать комплексные учебные материалы, сочетающие текст, изображения и интерактивные элементы. Ожидается, что по мере развития таких ассистентов будет усиливаться методическая составляющая: появятся более тонкие модели адаптивного обучения, новые форматы цифровых лабораторий и стандарты подготовки учителя физики к работе в ИИ-насыщенной среде.

Для учителя физики важно выстраивать внедрение цифровых инструментов поэтапно, сочетая технологические возможности с методической целесообразностью. Возможный пошаговый план может включать:

1. диагностику текущего уровня цифровой компетентности и материально-технических условий;
2. выбор базового набора инструментов (одна-две платформы симуляторов, простой ИИ-ассистент для генерации заданий и материалов);
3. пилотное внедрение на отдельных темах (например, кинематика, механика, электрические цепи) с последующим анализом результатов;
4. постепенное расширение набора цифровых ресурсов и интеграции ИИ в подготовку и анализ уроков;
5. участие в методических семинарах и профессиональных сообществах для обмена опытом.

Для ИИ-ассистентов дополнительно важны критерии качества генерируемого контента (минимизация ошибок, наличие объяснений, возможность настройки уровня сложности), а также наличие механизмов контроля и редактирования материалов учителем. Учителю рекомендуется фиксировать удачные кейсы использования ИИ, обсуждать их на методических объединениях и постепенно формировать собственный «набор проверенных инструментов».

Дальнейшее развитие цифровой трансформации методики преподавания физики требует научно обоснованной оценки влияния цифровых помощников на формирование физического мышления учащихся. Необходимо изучать, как использование симуляторов, адаптивных платформ и ИИ-ассистентов влияет на умение строить модели, интерпретировать графики, связывать математические выражения с физическим смыслом, а также на развитие критического мышления и исследовательских компетенций. Важно разрабатывать

методики диагностики, позволяющие различать формальное освоение цифровых инструментов и реальное углубление понимания физики. Отдельное направление — разработка стандартов и рекомендаций по верификации ИИ-контента в обучении физике. Эти стандарты должны определять требования к проверке генерируемых задач, объяснений, визуализаций, алгоритмов автоматической проверки, а также описывать процедуры педагогического контроля и ответственности. Всё это позволит выстроить более надёжную и прозрачную систему взаимодействия человека и ИИ в преподавании физике, где технологии будут усиливать, а не подменять педагогическое мастерство.



Рис. 8. Будущее в преподавании физики

Подвести итоги нашего исследования хочется одной фразой [3] (рис. 8): «....пора осознать очевидный факт. Кажущаяся нам естественной, как цвет глаз, классно-урочная система обучения, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социального и профессионального института, должна занять в истории человечества новое достойное место. Это должно произойти подобно тому, как в познании мира

классическая физика Ньютона стала лишь частью картины мира после появления релятивистской физики Эйнштейна».

Список литературы

1. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года (утв. приказом Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742).
2. Ковалев, М.М. Цифровая экономика: шанс для Беларуси: монография // М.М. Ковалев, Г.Г. Головенчик. – Минск: Изд. центр БГУ, 2018. – 327 с.
3. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. – М.: Изд-во «НексПринт», 2010. – 84 с.
4. Зеленкевич В. М. Цифровая трансформация педагога / В. М. Зеленкевич, А. В. Довнар // Вес. БДПУ. Сер. 3, Фізика. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. – 2023. – № 4. – С.16–20.
5. Герасимова Е. К. Цифровизация образования: от теории к практике учебное пособие для вузов / Е. К. Герасимова. — Москва: Знание – М, 2022. – 154 с.
6. Казимова Д. А. Реализация персонализированного адаптивного обучения в системе образования на основе технологии искусственного интеллекта / Д. А. Казимова, А. Н. Адекенова // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2025. – Т. 30 – № 1. – С. 200–211.
7. Зеленкевич В. М. Гулецкая А.П. Адаптивное обучение физике в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.calameo.com/read/0067990926763e35589a9>. (дата обращения 11.06.2026)

8. Зеленкевич В. М. Цифровизация практико-ориентированной подготовки учителей физики: тренды и перспективы / В. М. Зеленкевич, А.В.Довнар // Физико-математическое образование: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск: БГПУ, 26–27 октября 2023 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; редкол. В. В. Радыгина, А. А. Францкевич (отв. ред.), Л. Л. Тухолко [и др.]. – Минск: БГПУ, 2023. – С.113–115.

9. Зеленкевич В. М. Анализ современных цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) по разделам школьной физики [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.calameo.com/read/0067990922575bb2c7fe4>. (дата обращения 10.12.2023)

10. Зеленкевич В.М. Интерактивный комплекс «Решение задач школьной физики» /В.М. Зеленкевич // Вес. БДПУ. Сер. 3, Фізика. Матэматыка. Інфарматыка. Біялогія. Геаграфія. – 2025. – № 2, – С. 12–16.

© Зеленкевич В.М.

УДК 378.141:378.018.4

Глава 26.

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ
АУДИТОРНОЙ НАГРУЗКИ В УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ
ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА
(НА ПРИМЕРЕ ФГБОУ ВО «КОСТРОМСКАЯ ГСХА»)**

Орехов Александр Валерьевич

К.Т.Н.

ФГБОУ ВО «Костромская государственная
сельскохозяйственная академия»

Аннотация: Данная работа посвящена сравнительному анализу структуры и содержания учебных планов ФГБОУ ВО «Костромская ГСХА» по направлениям подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» и 08.03.01 «Строительство». В исследовании проанализировано распределение учебной нагрузки между контактной и самостоятельной работой по всем блокам образовательных программ академии. На основе системы относительных коэффициентов оценены масштабы сокращения аудиторных часов при переходе от очной к очно-заочной и заочной формам обучения. Выявлены критические точки в распределении времени на практическую подготовку и предложены перспективные направления методической поддержки самостоятельной работы студентов в условиях дефицита контактных часов.

Ключевые слова: высшее образование, учебный план, формы обучения, контактная работа, самостоятельная работа студентов, трудоемкость образовательной программы, инженерное образование, сравнительный анализ, аудиторная нагрузка, Костромская ГСХА.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASSROOM WORKLOAD
STRUCTURE IN UNDERGRADUATE ENGINEERING
CURRICULA (A CASE STUDY OF KOSTROMA STATE
AGRICULTURAL ACADEMY)**

Orekhov Alexander Valerievich

Candidate of Technical Sciences

Kostroma State Agricultural Academy

Abstract: This paper is devoted to a comparative analysis of the structure and content of curricula at the Kostroma State Agricultural Academy for the training programs 35.03.06 «Agroengineering» and 08.03.01 «Construction». The study analyzes the distribution of academic workload between contact work and students' independent work across all blocks of the academy's educational programs. Based on a system of relative coefficients, the scale of classroom hour reduction during the transition from full-time to part-time and distance modes of study is evaluated. Critical points in the time allocation for practical training are identified, and promising directions for methodological support of students' independent work under conditions of contact hour deficit are proposed.

Key words: higher education, curriculum design, modes of study, contact work, independent student work, educational program workload, engineering education, comparative analysis, classroom workload, Kostroma State Agricultural Academy.

Актуальность. Переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС 3++) принципиально изменил подходы к проектированию учебных планов. Отказ от жесткого нормирования объемов аудиторной нагрузки позволил вузам самостоятельно распределять часы между контактной и

самостоятельной работой студентов. Однако кратно возросла ответственность факультетов и выпускающих кафедр за результаты освоения образовательных программ и их соответствие требованиям профессиональных стандартов. Для технических направлений подготовки (сочетающих социально-гуманитарный блок, расчетно-графические работы и лабораторные практикумы) критически важным становится аналитический аудит структуры распределения часов. Научно обоснованное сопоставление аудиторной нагрузки при различных формах обучения позволяет своевременно выявлять дефицит контактного времени и точно определять направления, требующие разработки новых методических решений для сохранения качества подготовки специалистов.

Объектом исследования выступает структура распределения аудиторной нагрузки в учебных планах направлений подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» (очной и заочной форм обучения) и 08.03.01 «Строительство» (очной и очно-заочной форм обучения) на 2025-2026 учебный год, разработанных на основе ФГОС 3++.

Цель работы заключается в количественном сопоставлении и выявлении структурных различий в распределении объемов аудиторной нагрузки между очной, очно-заочной и заочной формами обучения в рамках ФГОС 3++.

Основная идея исследования заключается в том, что объективная оценка масштабов сокращения аудиторного контакта при различных формах обучения требует внедрения системы относительных аналитических коэффициентов. Использование данных коэффициентов позволяет формализовать структуру учебных планов, выявить критические точки дефицита контактного времени и научно обосновать необходимость точечной модернизации методического обеспечения самостоятельной работы студентов.

Методика исследования. Основой работы является системный подход к анализу структуры учебных планов. Для оценки изменений

аудиторной нагрузки разработана система относительных коэффициентов. Их использование позволяет уйти от абсолютных величин (в часах или зачётных единицах) и точно рассчитать пропорции перераспределения времени между контактной и самостоятельной работой студентов при переходе от очной к очно-заочной и заочной формам обучения.

Расчетный блок включал следующие показатели:

Коэффициент доли контактной работы:

$$D_k = \frac{T_{\text{кон}}}{T_{\text{общ}}},$$

где $T_{\text{кон}}$ – суммарный объем контактной работы по учебному плану (лекции, лабораторные, практические занятия), ч.;

$T_{\text{общ}}$ – суммарный объем общих часов (общая трудоемкость) по учебному плану анализируемой формы обучения, ч.

Коэффициент кратности сокращения объемов очного взаимодействия:

$$K_k = \frac{T_{\text{оч}}}{T_{\text{форм}}},$$

где $T_{\text{оч}}$ – суммарный объем контактной работы по учебному плану очной формы обучения, ч.;

$T_{\text{форм}}$ – суммарный объем контактной работы по учебному плану очно-заочной или заочной формы обучения, ч.;

Коэффициент соотношения самостоятельной работы к контактной работе:

$$K_{\text{ср}} = \frac{T_{\text{срс}}}{T_{\text{кон}}},$$

где $T_{\text{срс}}$ – объем самостоятельной работы по учебному плану, ч.

Коэффициент сокращения лабораторного практикума:

$$K_{\text{л}} = \frac{T_{\text{очл}}}{T_{\text{ф}}},$$

где $T_{\text{очл}}$ – количество академических часов лабораторных работ по дисциплине в базовом очном учебном плане, ч.

T_{ϕ} – количество академических часов лабораторных работ по той же дисциплине в изучаемом учебном плане (очной или очно-заочной формы), ч.

Результаты исследования. Структурный анализ общего фонда времени, приведенный по учебному плану направления 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год [3] представлен на рисунке 1.

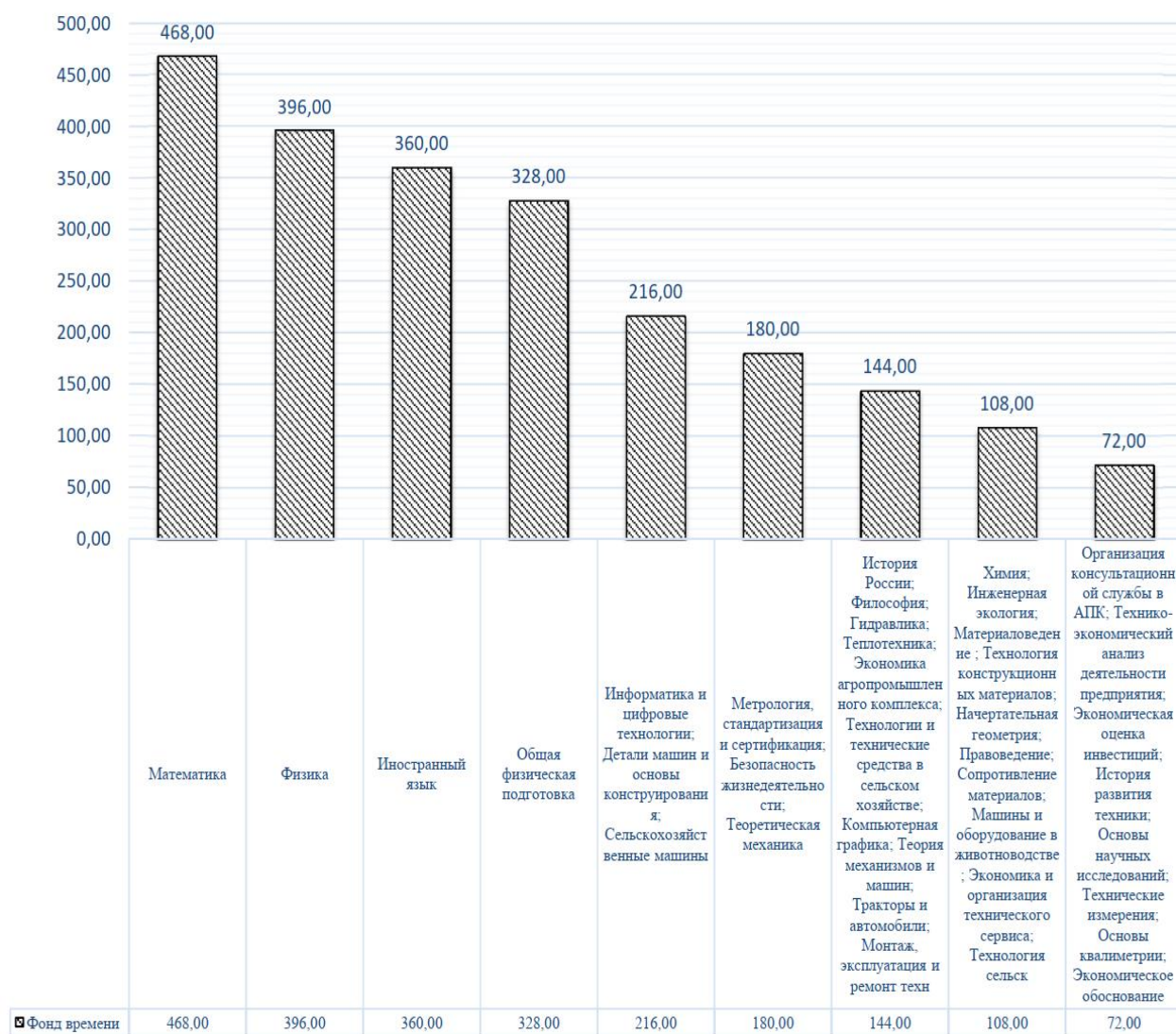


Рис. 1. Структура распределения общего количества часов в учебном плане направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год

Трудоемкость отдельных дисциплин кратна 36 часам (1 з.е.) и варьируется в диапазоне от 72 до 468 академических часов. Весь массив учебной нагрузки дифференцирован на четыре уровня:

Минимальный (72 часа / 2 з.е.) — поддерживающие курсы: «Экономическая оценка инвестиций», «Основы квалиметрии», «Станки и инструменты», «Культурология».

Базовый (108 часов / 3 з.е.) — большинство общеинженерных предметов («Технология технического сервиса», «Машины и оборудование в животноводстве», «Технология конструкционных материалов», «Экономическая теория»).

Повышенный (144–216 часов / 4-6 з.е.) — сложные расчетно-инженерные модули: «Эксплуатация машинно-тракторного парка», «Теория механизмов и машин», «Теплотехника», «Теоретическая механика», «Детали машин и основы конструирования».

Максимальный (328–468 часов) — базовые общеобразовательные дисциплины «Математика», «Иностранный язык», «Общая физическая подготовка».

Учебный план направления 08.03.01 «Строительство» имеет свою специфику: максимальный объем часов здесь закреплён не только за базовым общеобразовательным блоком, но и за ключевыми профилирующими дисциплинами («Техническая эксплуатация зданий и сооружений» и «Экономика и управление в строительстве»). Это усиливает расчетные и организационно-управленческие компетенции выпускников. В остальном структура планов обнаруживает высокое сходство: приоритет в объеме часов отдается инженерно-расчетным модулям, тогда как дисциплины социально-гуманитарного цикла имеют минимальную трудоемкость.

Значительный объем и сложная структура учебных планов по направлениям «Агроинженерия» и «Строительство» (более 50 дисциплин) затрудняют сквозную визуализацию данных. Чтобы избежать перегрузки графического материала, в исследовании применен метод маркерных дисциплин. Из общего массива выделено 10 опорных курсов, которые равномерно представляют все учебные циклы и дифференцированы по объемам нагрузки.

Массив маркерных дисциплин по направлению 08.03.01 «Строительство» дифференцирован по объемам нагрузки на пять групп:

Максимальные значения (более 300 часов): «Математика» (отражает пиковую трудоемкость в рамках общего фонда часов учебного плана) и «Техническая эксплуатация зданий и сооружений» (выпускающий курс с наибольшим удельным весом по времени).

Повышенная нагрузка (250–290 часов): «Железобетонные и каменные конструкции» (базовая дисциплина проектирования) и «Иностранный язык» (общеобразовательный многосеместровый курс).

Инженерно-расчетные и цифровые модули (180–220 часов): «Инженерная графика», «Теоретическая механика» (расчетная основа прочности) и «Информационные технологии в проектировании» (маркер применения САД/ВМ-систем).

Базовая часть (108–144 часа): «История России» — классический фиксированный объем теоретического блока; «Геодезические работы в строительстве» — базовая дисциплина практико-ориентированного блока.

Поддерживающая часть (72 часа): «Безопасность жизнедеятельности» (минимальный нормативный объем нагрузки).

Для сравнения, ранжированное распределение долей контактной работы по данным учебного плана направления 35.03.06 «Агроинженерия» представлено на рисунке 3.

Максимальная доля контактной работы (0,8–1,0) зафиксирована у «Физической культуры и спорта» (практические занятия на спортивных объектах вуза) и «Истории России». Высокий показатель коэффициента по дисциплине «История России» обусловлен требованиями ФГОС ВО к обязательному объему курса не менее 4 зачетных единиц. При этом структура распределения часов (где контактная работа в планах академии занимает до 80 % от общего фонда времени) определяется локальными решениями вуза при проектировании образовательной программы и распределении кафедральной нагрузки [3]. В свою очередь, профильная инженерно-расчетная часть («Автоматика», «Электротехника», «Детали машин», «Материало-

ведение») характеризуется долей контактной работы на уровне 0,5–0,6. Данная пропорция продиктована необходимостью проведения аудиторных расчетов механизмов и выполнения графических работ.

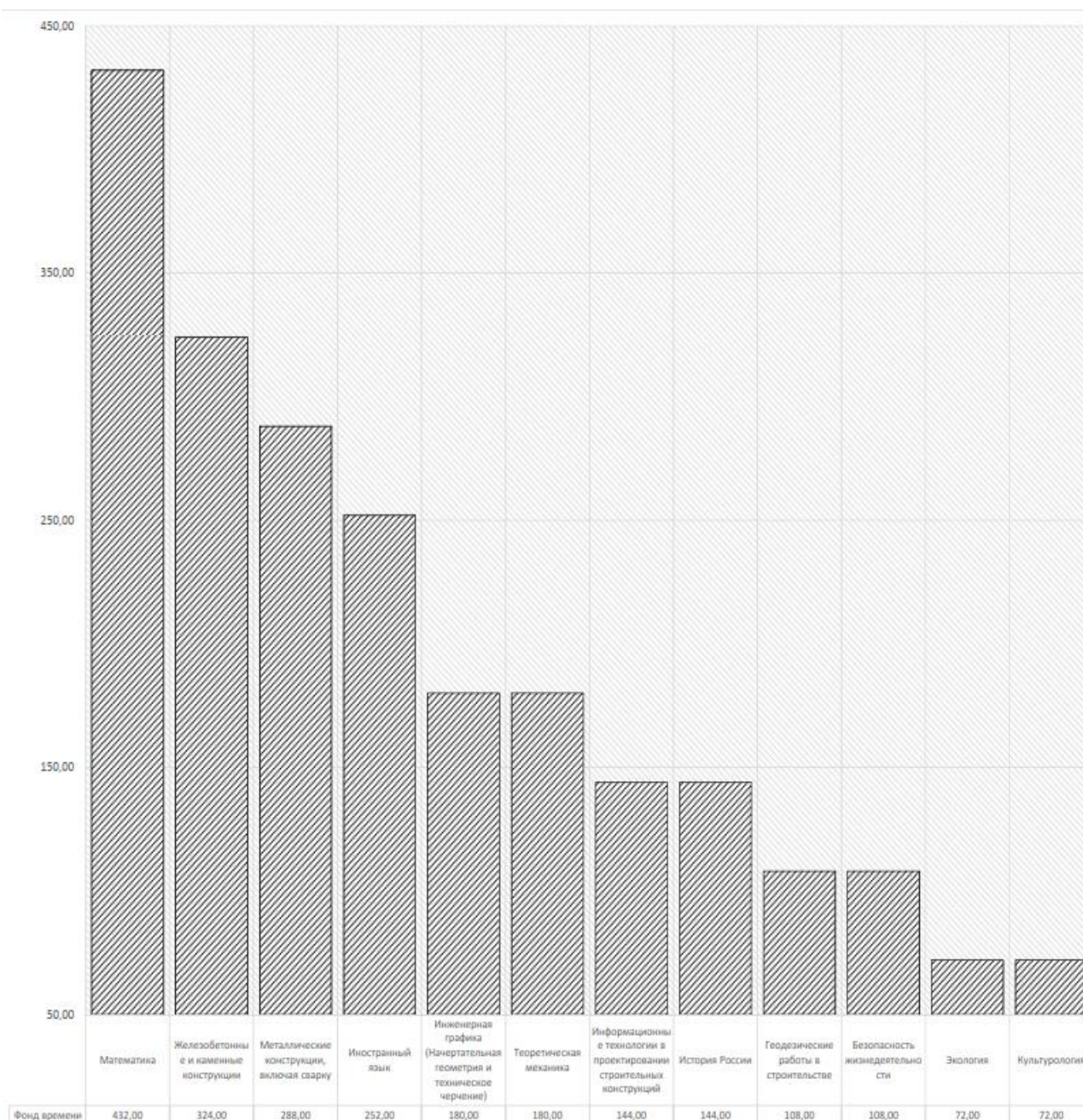


Рис. 2. Структура распределения общего фонда времени и объемов контактной работы по маркерным дисциплинам учебного плана направления подготовки 08.03.01 «Строительство» на 2025–2026 учебный год

Общеинженерная основа (доля контактной работы — 0,48–0,50) является самой массовой группой предметов. Здесь зафиксировано близкое к паритету (1:1) соотношение между аудиторными занятиями и самостоятельной работой студентов (СРС), что признано классической пропорцией для очной формы обучения в технических вузах.

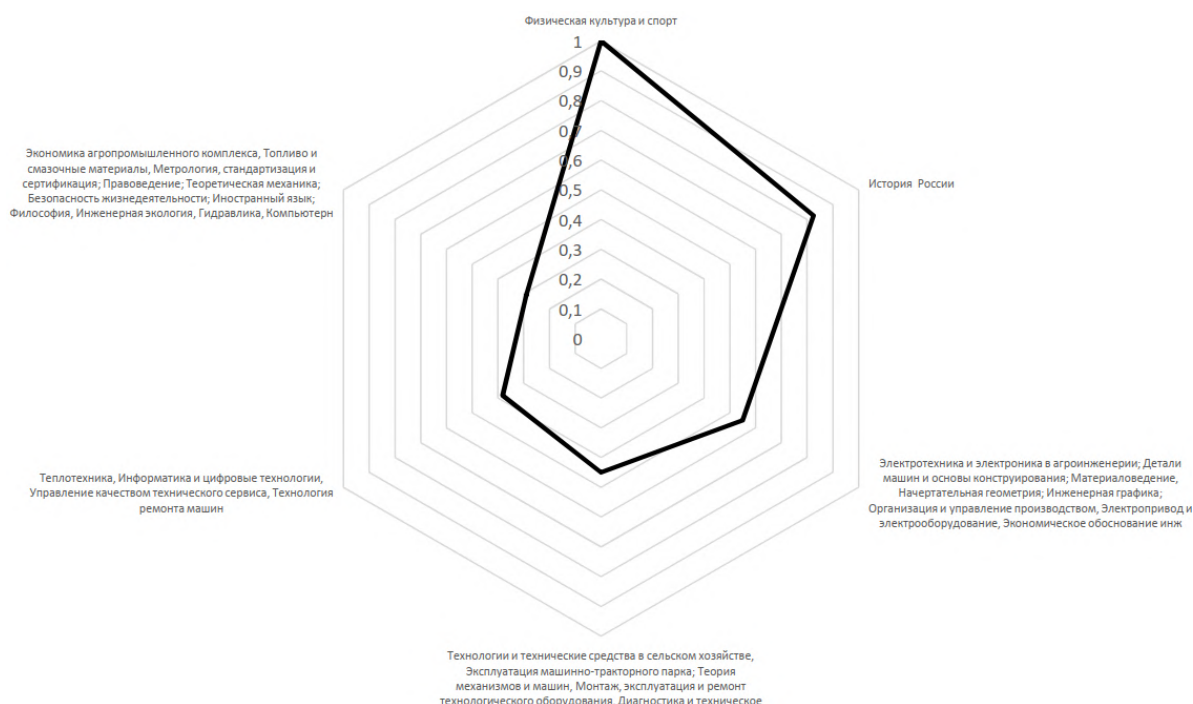


Рис. 3. Распределение долей контактной работы по дисциплинам учебного плана направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год

В базовой части учебного плана доля контактной работы составляет 0,43–0,47, а в **поддерживающей** — снижается до минимальных значений и находится в диапазоне 0,20–0,38. Такое сокращение аудиторных часов по вспомогательным предметам выполнено целенаправленно: высвободившийся временной ресурс был перераспределен на усиление профильного инженерно-расчетного ядра.

Сравнительный анализ планов демонстрирует выраженный дидактический парадокс: если на очной форме обучения по объему

нагрузки преобладают сложные фундаментальные дисциплины («Математика», «Физика»), то на заочной форме наибольший объем контактного времени отводится на гуманитарный блок, где лидирует «История России».

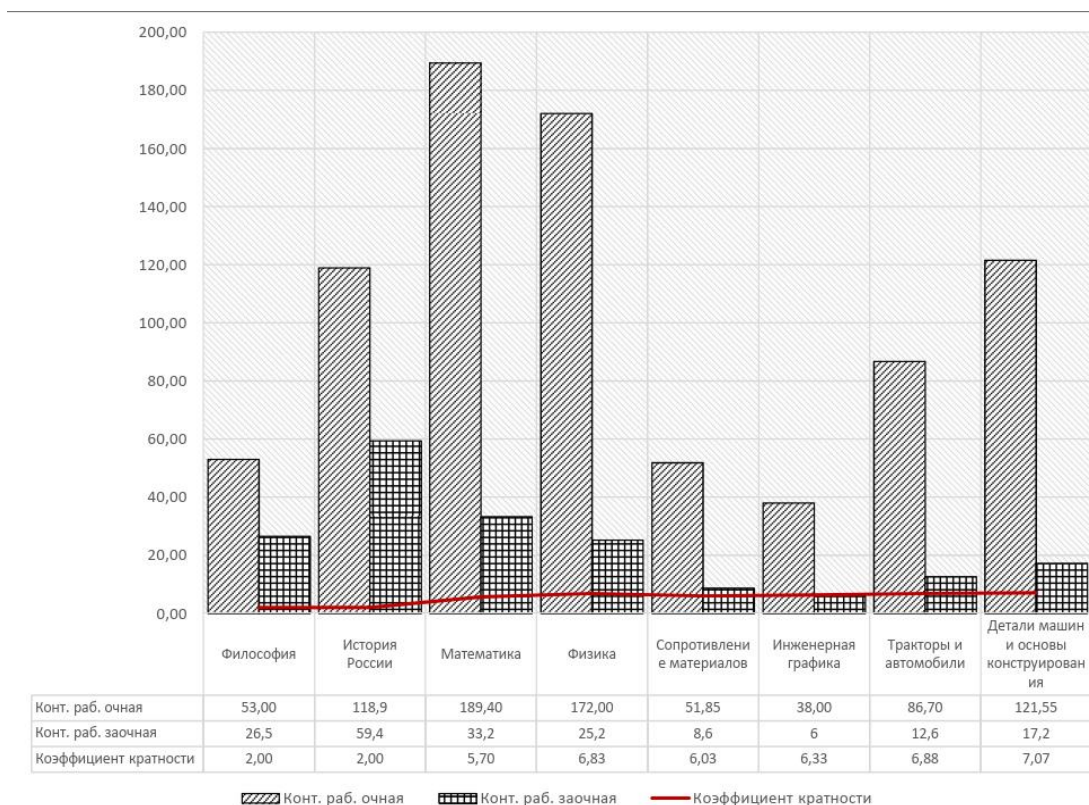


Рис. 4. Соотношение объемов контактной работы по очной и заочной формам обучения и коэффициент кратности по маркерным дисциплинам учебного плана направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год

Приоритет гуманитарного блока по количеству аудиторных часов подтверждается ростом коэффициента кратности — от 2,00 для социально-гуманитарных наук до 7,07 для инженерно-расчетных модулей. Данная динамика доказывает устойчивую закономерность заочного обучения: чем прикладнее инженерная дисциплина, тем меньше контактного времени на неё выделяется, а освоение материала

переносится на самостоятельную работу. Напротив, учебные планы направления 08.03.01 «Строительство» на 2025–2026 учебный год демонстрируют принципиально иную структуру распределения времени (рис. 5). Очно-заочная форма в полной мере сохраняет профильное инженерное ядро программы: в отличие от заочного формата, выпускающие дисциплины (например, «Железобетонные и каменные конструкции») лидируют по объему часов и не вытесняются гуманитарными курсами.

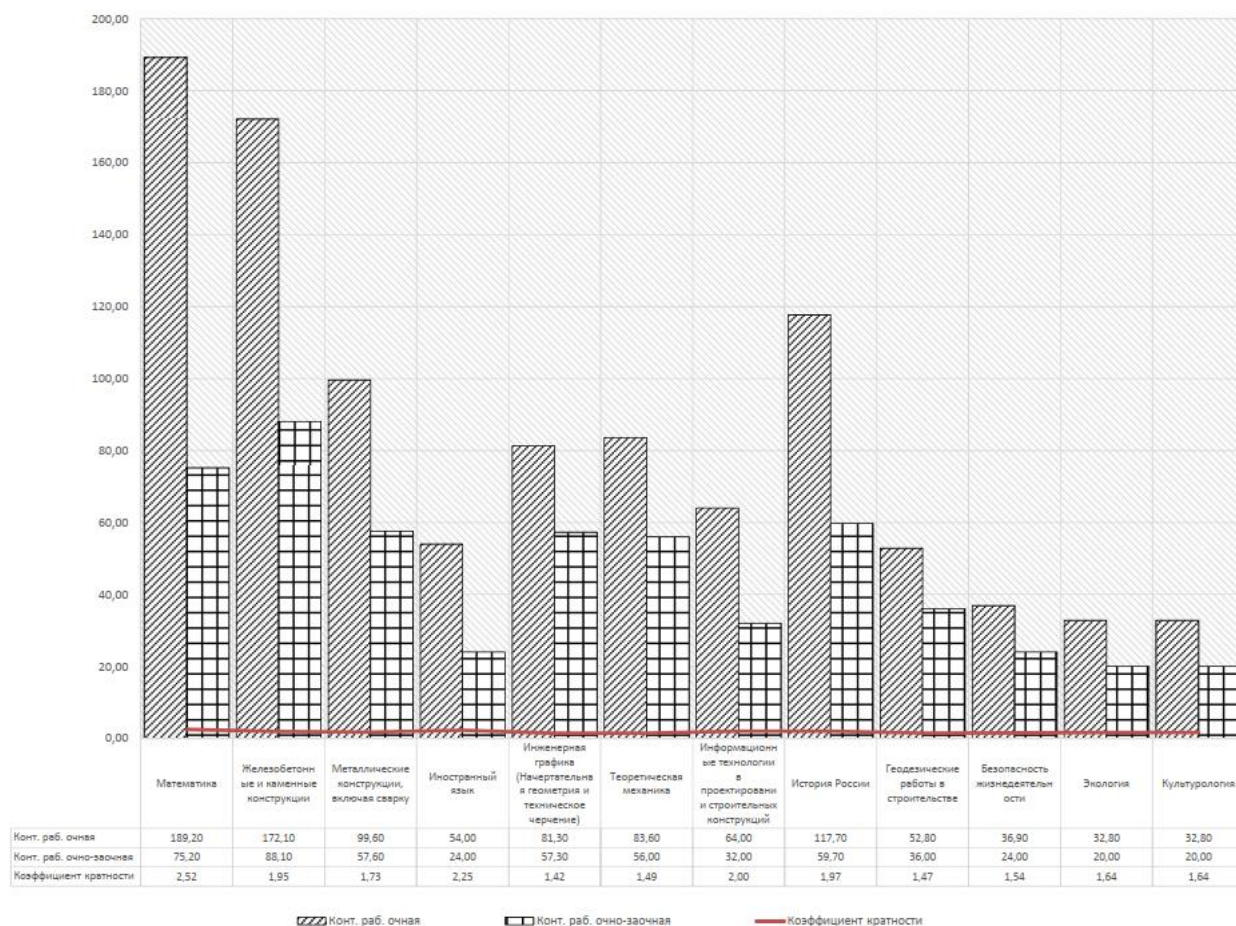


Рис. 5. Соотношение объемов контактной работы по очной и очно-заочной формам обучения и коэффициент кратности по маркерным дисциплинам учебного плана направления подготовки 08.03.01 «Строительство» на 2025–2026 учебный год

График коэффициента кратности сокращения занятий в данном случае стабилен: аудиторная нагрузка уменьшена пропорционально, а её колебания по большинству предметов находятся в узком диапазоне от 1,8 до 2,0. Единственным исключением выступает фундаментальный курс «Математика» (коэффициент 2,52): обладая максимальным абсолютным объемом часов, он подвергся наибольшему относительному сжатию. Выявленные различия в нагрузке влекут за собой перестройку всей структуры учебного времени. Для оценки этой динамики введен коэффициент соотношения самостоятельной работы к контактной (K_{cp}), показывающий, во сколько раз объем самоподготовки превышает аудиторные занятия.

В высшей школе нет единого стандарта, регламентирующего это соотношение, однако традиционно закладывается паритет около 50 % на 50 %. Для анализа полученных данных все дисциплины были распределены на четыре интервальные группы по величине K_{cp} :

1. **Контактный блок** ($K_{cp} \leq 2,00$): характеризуется преобладанием аудиторной работы; включает около 85 % дисциплин очной формы и только один предмет заочной («История России»).

2. **Сбалансированный блок** ($2,01 \leq K_{cp} \leq 5,00$): отражает классическую пропорцию; по очной форме представлен единичными курсами (например, «Правоведение»), а по заочной — только «Философией».

3. **Блок усиленной самостоятельной работы** ($5,01 \leq K_{cp} \leq 10,00$): включает предметы, осваиваемые преимущественно самостоятельно; полностью отсутствует на очной форме, но охватывает около 15 % курсов заочного цикла.

4. **Экстремальный блок** ($K_{cp} > 10,00$): означает фактическое замещение обучения самообразованием; на очной форме показатель равен 0 %, тогда как на заочной в эту зону вытеснено более 80 % всех предметов, включая ключевые профильные предметы.

Анализ учебных планов выявил резкий разрыв в организации обучения: очный формат почти на 100 % сосредоточен в контактной и сбалансированной зонах ($K_{cp} \leq 5,0$), тогда как заочный на 95 % смещен в область самостоятельной работы ($K_{cp} > 5,0$). Очная форма сохраняет статус эталона управляемого обучения, поскольку около 85 % её дисциплин проходят под аудиторным контролем ($K_{cp} \leq 2,0$). Напротив, профильная часть заочного обучения критически деформирована: более 80 % инженерных курсов вытеснены в экстремальную зону ($K_{cp} > 10,0$), где традиционные занятия фактически замещены самообразованием. В рамках дидактической нормы на заочной форме остаются лишь единичные гуманитарные предметы, обязательные в силу законодательства, а роль вуза сводится преимущественно к промежуточному и итоговому контролю.

Таблица 1

Сравнительный анализ распределения учебных дисциплин по уровням самостоятельной работы на очной и заочной формах обучения в учебных планах направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год.

Уровень самостоятельной работы	Диапазон коэффициента самостоятельной работы	Доля дисциплин, Очная форма (%)	Доля дисциплин, Заочная форма (%)	Характер дидактического процесса
Контактный	$\leq 2,00$	~85%	~2% (1 дисциплина История России)	Преобладание аудиторного контроля преподавателя
Сбалансированный	2,01-5,00	~15%	~3% (1 дисциплина)	Классическое сочетание теории и практики
Усиленная самостоятельность	5,01-10,00	0%	~15%	Самостоятельное освоение под общим контролем

Продолжение таблицы 1

Экстремальный	> 10,00	0%	~80%	Фактическое замещение обучения самообразованием
---------------	---------	----	------	---

Аналогичный анализ распределения дисциплин по уровням самостоятельной работы проведен для направления 08.03.01 «Строительство» (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ распределения учебных дисциплин по уровням самостоятельной работы на очной и очно-заочной формах обучения в учебных планах направления подготовки 08.03.01 «Строительство» на 2025–2026 учебный год

Уровень самостоятельной работы	Диапазон коэффициента самостоятельной работы	Доля дисциплин, очная форма (%)	Доля дисциплин, очно-заочная форма (%)	Характер дидактического процесса
Контактный	$\leq 2,00$	82,5 %	15,5%	Преобладание аудиторного контроля преподавателя
Сбалансированный	2,01-5,00	17,2%	75,9%	Классическое сочетание теории и практики
Усиленная самостоятельность	5,01-10,00	0,0%	8,6%	Самостоятельное освоение под общим контролем
Экстремальный	> 10,00	0,0%	0,0%	Фактическое замещение обучения самообразованием

В отличие от заочного плана «Агроинженерии», где ключевые курсы вытеснены в экстремальную зону ($K_{\text{ср}} > 10,00$), очно-заочный формат «Строительства» демонстрирует высокую стабильность и полностью исключает бесконтрольное самообучение. Здесь 75,9 % профильных дисциплин локализованы в сбалансированном блоке: при паритете очной формы 1:1,5, очно-заочное соотношение составляет методически допустимые 1:3 или 1:4. Выявленные структурные сдвиги напрямую связаны с изменениями в законодательстве. Для определения их причин проведено сопоставление реальных графиков нагрузки с требованиями ФГОС 3++ и примерных основных образовательных программ (табл. 3), что позволит выяснить, является ли рост самостоятельной работы инициативой вуза или неизбежным следствием стандартов.

Проведенный анализ доказывает, что при проектировании альтернативных форм обучения вуз применяет селективный дидактический подход. На очно-заочной форме ключевые профессиональные модули («Железобетонные конструкции», «Механика грунтов», «Инженерная геодезия») максимально защищены от сокращения часов, что сохраняет управляемый цикл инженерной подготовки. Напротив, в условиях заочного обучения удержать паритет долей не удастся: из-за жесткого лимита времени (10–12 % от общего фонда) освоение узкоспециализированных курсов («Сельскохозяйственные машины», «Детали машин», «Тракторы и автомобили») вынужденно переносится на самостоятельную работу. В условиях такого дефицита очного контакта обоснованным решением становится внедрение цифровых симуляторов и виртуальных лабораторных комплексов, способных методически поддержать самоподготовку обучающихся. Однако общий баланс времени отражает лишь макроструктуру учебных планов.

Таблица 3

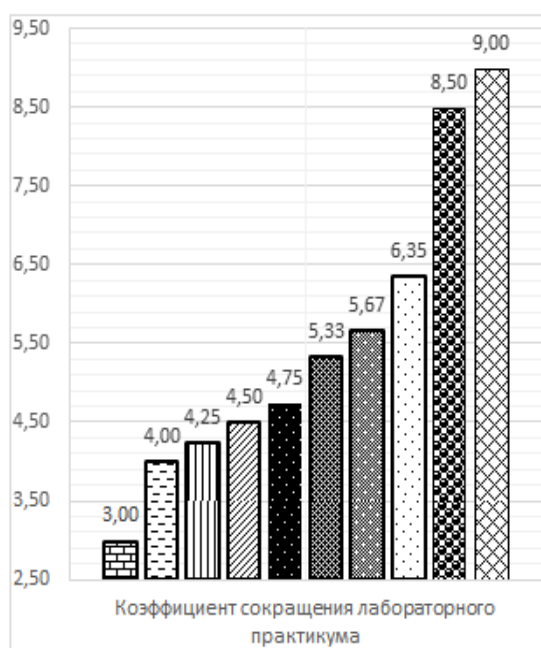
**Сравнительный анализ нормативных требований
и фактических параметров учебных планов**

Форма обучения	Нормативный минимум контактной работы по ПООП (ФГОС 3++), %	Фактическая доля контактной работы в ФГБОУ ВО Костромская ГСХА, %	Нормативная доля самостоятельной работы, %	Характер дидактического процесса
Очная	не менее 25–30 %	45–50 %	до 70–75 %	Наблюдается паритетный баланс долей (1:1)
Очно-заочная	не менее 15–20 %	20–22 %	до 80–85 %	Нагрузка снижена пропорционально. Профильные дисциплины защищены
Заочная	не менее 10%	10–12 %	до 90 %	Фактическое замещение обучения самообразованием

Для оценки качества процесса необходимо разделить нагрузку по видам занятий, поскольку перераспределение часов сильнее всего сокращает лабораторный практикум — основу инженерного образования. Кратность сжатия практической подготовки при переходе от очной к заочной форме наглядно представлена на рисунке 6. Индикатором этих сдвигов выступает коэффициент сокращения лабораторного практикума, значения которого варьируются от 3,0 до 9,0. На основе этих данных выделяются три группы по уровню снижения объемов лабораторных занятий.

Максимальное снижение (8,5–9,0) коснулось большинства дисциплин, формирующих фундамент профессиональных компетенций специалиста. Это свидетельствует о переносе процесса формирования экспериментально-исследовательских навыков практически полностью на самостоятельное освоение студентами.

Умеренное снижение (4,5–6,5) характерно для предметов прикладного и естественнонаучного циклов («Метрология, стандартизация и сертификация», «Гидравлика», «Химия»), где сокращение фонда времени носит пропорциональный характер, что позволяет сохранить аудиторный минимум для получения базовых навыков.



	Безопасность жизнедеятельности	3,00
	Электротехника и электроника в агроинженерии	4,00
	Теория механизмов и машин, Монтаж, эксплуатация и ремонт технологического оборудования	4,25
	Автоматика	4,50
	Инженерная экология	4,75
	Химия	5,33
	Гидравлика, Станки и инструменты, Эксплуатация машинно-тракторного парка, Диагностика и техническое обслуживание машин	5,67
	Метрология, стандартизация и сертификация, Тракторы и автомобили	6,35
	Технологии и технические средства в сельском хозяйстве, Сопротивление материалов, Сельскохозяйственные машины, Машины и оборудование в животноводстве, Технология ремонта машин, Топливо и смазочные материалы	8,50
	Физика, Детали машин и основы конструирования, Электропривод и электрооборудование	9,00

Рис. 6. Сравнительный анализ кратности сокращения объемов лабораторных работ при переходе на заочную форму обучения по учебному плану направления подготовки 35.03.06 «Агроинженерия» на 2025–2026 учебный год

Минимальное снижение (3,0–4,5) зафиксировано по курсам с нормативно закреплённой структурой. Наименьший коэффициент (3,0) показала «Безопасность жизнедеятельности», что обусловлено требованиями стандартов к обязательному контролю практических навыков безопасности.

Анализ коэффициента снижения лабораторного практикума для направления 35.03.06 «Агроинженерия» (2025–2026 уч. год) выявил критическое урезание аудиторных часов по ключевым инженерным дисциплинам, что требует внедрения виртуальных лабораторных комплексов на заочной форме. Наибольшая неравномерность прослеживается в электротехническом блоке: если курс «Электротехника и электроника» демонстрирует минимальное снижение, то его профильное продолжение «Электропривод и электрооборудование» урезано максимально. Это указывает на асимметричное распределение часов на самостоятельную работу внутри одного модуля. Напротив, очно-заочная форма направления 08.03.01 «Строительство» демонстрирует высокую стабильность аудиторного фонда (рис. 7), полностью сохраняя баланс практической подготовки.

По степени сокращения объёма лабораторных работ данный учебный план также делится на три группы.

Максимальное снижение (1,8–2,13) зафиксировано у дисциплин естественно-научного и материаловедческого циклов («Химия», «Строительные материалы», «Современные материалы в строительстве»), что переносит значительную часть экспериментальных исследований на самостоятельное освоение.

Умеренное снижение (1,42–1,5) характерно для прикладных и фундаментальных курсов: так, лабораторный практикум по физике урезан всего в 1,42 раза, что важно для сохранения качества базовой инженерной подготовки.

Минимальное сжатие часов (1,13–1,33) наблюдается в группе общетехнических и профильных строительных предметов, включая

«Инженерную геодезию», «Железобетонные и каменные конструкции» и «Механику грунтов».

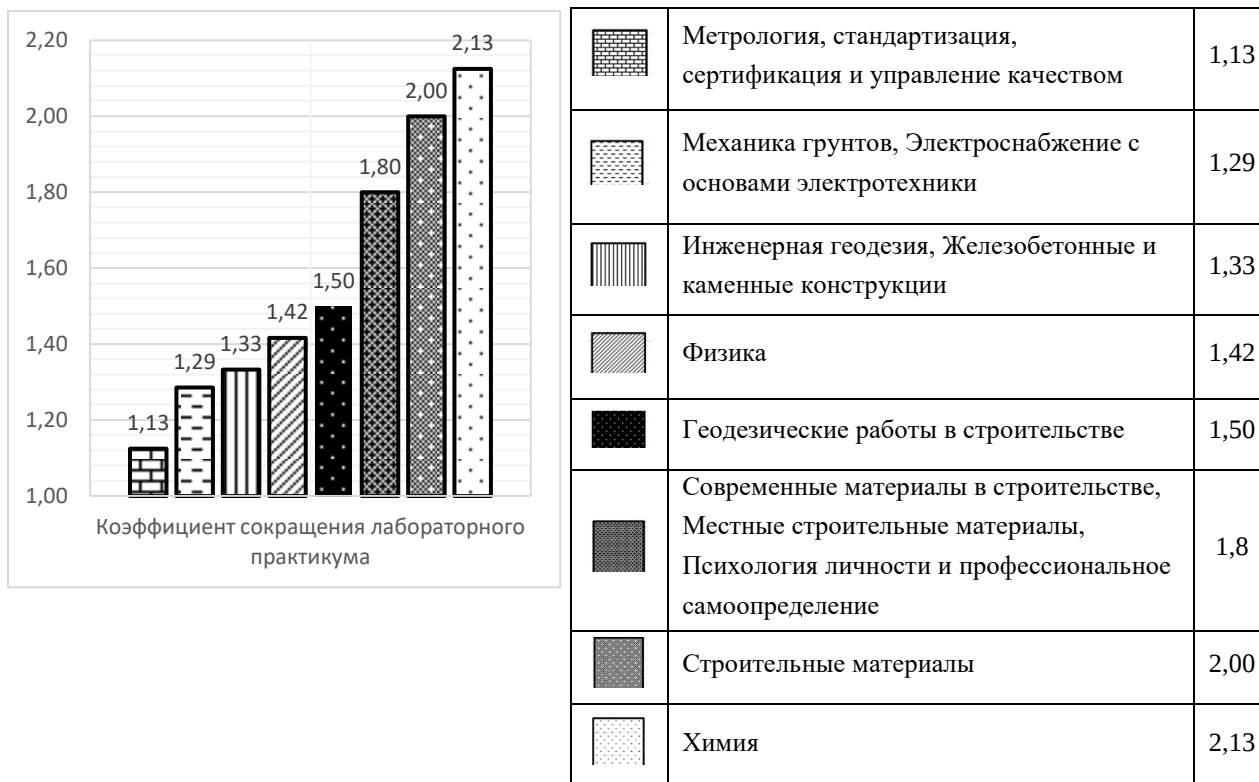


Рис. 7. Кратность сокращения объемов лабораторного практикума для очно-заочной формы обучения по учебному плану направления подготовки 08.03.01 «Строительство» на 2025–2026 учебный год

Анализ очно-заочного учебного плана выявил важную закономерность: сложные профильные дисциплины («Железобетонные и каменные конструкции», «Механика грунтов») практически не пострадали при перераспределении часов (коэффициенты 1,29–1,33), что подтверждает стремление сохранить полноценный лабораторный практикум на выпускающих кафедрах. В отличие от скачкообразных графиков заочной формы, здесь нагрузка снижается плавно и методически обоснованно. Однако в базовом цикле наблюдается диспропорция: если курс физики сокращен всего в 1,42 раза, то химия

урезана сильнее остальных — в 2,13 раза. Это указывает на смещение приоритетов вуза в сторону физико-математического и конструкторского блоков.

Для организации самостоятельной работы студентов, изучающих дисциплины «Сопротивление материалов» и «Техническая механика», на кафедре Строительных конструкций разработан комплекс методических документов, обеспечивающих проведение лабораторного практикума.

Во-первых, подготовлены ситуационные задачи [8], на основе которых выполняются индивидуальные задания. Опираясь на ранее полученные теоретические знания, студенты самостоятельно определяют геометрические размеры деталей, изучают ход эксперимента по фотоматериалам реальных натуральных испытаний и сопоставляют результаты. Пример такой ситуационной задачи с фотофиксацией ключевых этапов эксперимента представлен на рисунке 8.



Рис. 8. Пример ситуационной задачи с фотофиксацией этапов натуральных испытаний

Дополнительно в рамках комплекса представлено выполнение лабораторной работы в специализированной рабочей тетради, которая закрепляет последовательность действий обучающегося. Для повышения наглядности и лучшего понимания технологических процессов в комплекс интегрированы обучающие видеоматериалы, подробно

демонстрирующие порядок проведения лабораторных исследований на кафедре, а также пошаговые видеоруководства по выполнению расчетных операций в специализированном ПО.

Во-вторых, разработано методическое пособие [9], которое, помимо описания физических экспериментов, включает алгоритмы численного моделирования и расчета основных показателей прочности, жесткости и устойчивости элементов с помощью специализированного программного приложения (рис. 9).

Реализация данного подхода позволяет реализовать принцип сквозного инженерного контроля за счет полной цифровизации трудоемких и опасных натурных испытаний, требующих значительных временных и материальных затрат. Кроме того, предложенный формат внедряет в практику обязательную верификацию результатов численного моделирования с помощью классических аналитических расчетов сопротивления материалов. Использование в учебном процессе отечественного программного комплекса успешно решает задачу импортозамещения в сфере образовательных технологий. В совокупности это позволяет оптимизировать самостоятельную работу студентов и повысить наглядность изучаемых процессов.

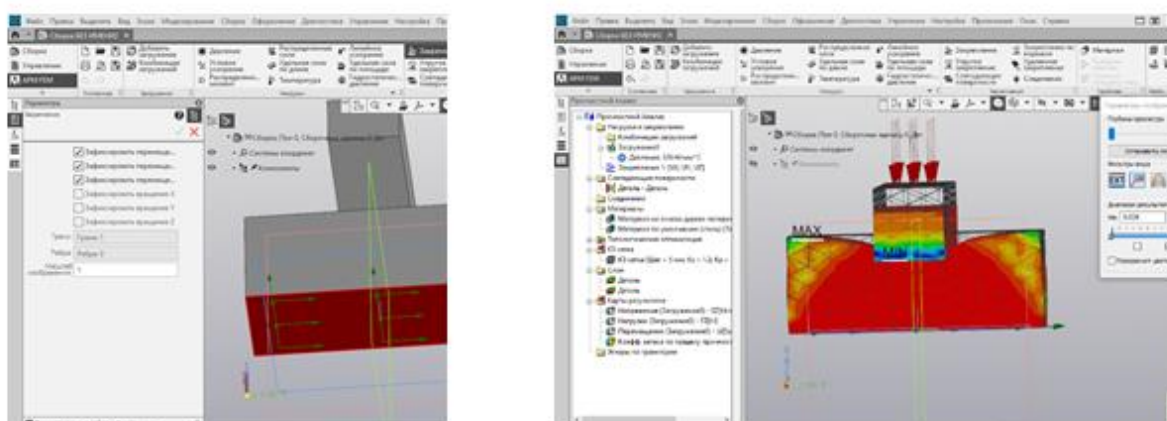


Рис. 9. Пример компьютерного моделирования и численного расчета параметров в программном приложении APM FEM

Выводы. Современная система государственного контроля качества образования оценивает компетенции выпускников, а не часы аудиторной нагрузки. Поэтому вузы обязаны внедрять эффективные методики самостоятельной работы, сокращающие очный контакт с преподавателем без потери качества обучения.

Анализ учебных планов выявил существенные различия между формами обучения. На заочной форме обнаружена негативная тенденция: чем прикладнее инженерная дисциплина, тем меньше контактных часов на неё выделяется. Около 80 % курсов здесь ушли в экстремальную зону ($K_{\text{ср}} > 10,0$), где объем самоподготовки превышает аудиторную работу в 10–20 раз. В результате инженерное ядро программы критически сокращается (более чем в 7 раз), уступая место гуманитарному блоку (прежде всего «Истории России»). Особенно критично сжатие лабораторного практикума на заочной форме (в частности, по направлению «Агроинженерия»): коэффициент сокращения часов достигает 9,0 (размах — 6,0), что указывает на вынужденную замену реальных лабораторных работ дистанционным и самостоятельным контролем.

Для получения необходимых компетенций по дисциплинам «Сопротивление материалов» и «Техническая механика» разработан учебно-методический комплекс, превращающий самостоятельную работу в активный исследовательский процесс. Реализованная методика объединяет три взаимосвязанных элемента: ситуационные задачи обучают студентов принимать самостоятельные проектные решения на основе реальных производственных сценариев; рабочая тетрадь систематизирует процесс выполнения расчетов и фиксации данных; лабораторный практикум содержит пошаговые алгоритмы компьютерного моделирования и натурных испытаний. Интеграция этих инструментов и отечественного ПО создает методическую основу для частичной компенсации дефицита очных часов на очно-заочной и заочной формах обучения, сохраняя высокое качество подготовки инженеров.

Список литературы

1. Учебный план по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, направленность (профиль) «Промышленное и гражданское строительство» (очная форма обучения): квалификация: бакалавр / Костромская ГСХА. – Караваево: КГСХА, 2025. — URL: https://sveden.kgsxa.ru/sveden/files/rir/08.03.01_Stroitelystvo_PGS_1_kurs_2025-2026.pdf (дата обращения 20.06.2026).
2. Учебный план по направлению подготовки 08.03.01 Строительство, направленность (профиль) «Промышленное и гражданское строительство» (очно-заочная форма обучения): квалификация: бакалавр / Костромская ГСХА. – Караваево: КГСХА, 2025. — URL: https://sveden.kgsxa.ru/sveden/files/rij/oz08.03.01_Stroitelystvo_1_kurs_2025-2026.pdf (дата обращения 20.06.2026).
3. Учебный план по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия, направленность (профиль) «Технический сервис в АПК» (очная форма обучения): квалификация: бакалавр / Костромская ГСХА. – Караваево: КГСХА, 2025. — URL: https://sveden.kgsxa.ru/sveden/files/ris/RUP_35.03.06_Agroingheneriya_TS_v_APK_19.02.2025.plx.pdf (дата обращения 20.06.2026).
4. Учебный план по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия, направленность (профиль) «Технический сервис в АПК» (заочная форма обучения): квалификация: бакалавр / Костромская ГСХА. – Караваево: КГСХА, 2025. — URL: https://sveden.kgsxa.ru/sveden/files/riz/RUP_z35.03.06_Agroingheneriya_TS_v_APK_19.02.2025.plx.pdf (дата обращения 20.06.2026).
5. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 19.07.2022 № 662 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» (зарегистрирован в Минюсте России 07.10.2022 № 70414) // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202210070025> (дата обращения 30.05.2026).

6. Примерная основная образовательная программа (ПООП) по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата). Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 08.00.00 Техника и технологии строительства от 05.07.2019 г. реестровый номер ПООП № 1438. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/080301_POOP_V_6.pdf (дата обращения 30.05.2026).

7. Примерная основная образовательная программа (ПООП) по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата). Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки 35.00.00 Сельское, лесное и рыбное хозяйство от 18.04.2019 г. реестровый номер ПООП № 1184. URL: https://www.fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/350306_POOP_V.pdf (дата обращения 30.05.2026).

8. Сопротивление материалов. Сборник ситуационных задач для выполнения лабораторных работ по дисциплине «Сопротивление материалов» для студентов инженерно-технологического направления 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов очной, очно-заочной и заочной форм обучения / сост. А.В. Орехов — Караваево: Костромская ГСХА, 2021. — 106 с.

9. Лабораторный практикум предназначен для студентов специальности 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства очной, очно-заочной и заочной форм обучения, изучающих дисциплину «Сопротивление материалов» / сост. А.В. Орехов — Кострома: Костромская ГСХА, 2022. — 266 с.

© Орехов А.В.

Глава 27.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УРОВЕНЬ
ВЛАДЕНИЯ АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ
РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Тютюков Константин Максимович

Тютюков Вячеслав Григорьевич

доктор пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная
академия физической культуры»

Бородин Петр Владимирович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный
медицинский университет»

Мезенцев Виктор Владимирович

канд. пед. наук, доцент

Крамаренко Алексей Леонидович

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная
академия физической культуры»

Крамаренко Евгения Павловна

преподаватель

КГБ ПОУ «ХКОТ СО»

Аннотация: В данной главе монографии приводится информация, касающаяся анализа качества обучения английскому языку оптантов, находящихся на этапе образовательной языковой подготовки, осуществляемой в вузе физкультурно-спортивного профиля (на примере Дальневосточной государственной академии физической культуры). Авторы рассматривают полученные опросные данные, позволяющие

оценить уровень владения английским языком студентами бакалавриата, и выявляют ключевые факторы, влияющие на этот процесс. Проводится отслеживание владения иностранным языком на последующих этапах образовательной траектории, идущих за бакалавриатом – магистратура и аспирантура.

Установлено, что 62,3 % студентов бакалавриата (данные опроса самих студентов) владеют английским на низком уровне, что может ограничивать их профессиональную коммуникацию. К числу факторов, влияющих на качество владения английским языком студентами академии физической культуры, отнесено качество школьной иноязычной языковой подготовки, наличие дополнительного образования в языковых школах, гендерные различия (девушки успешнее юношей), уровень образования родителей (в семьях, где оба родителя имеют высшее образование, иноязычная подготовка детей выше), успешность общей академической успеваемости в вузе.

Несмотря на возможное исключение иностранного языка из обязательных дисциплин ВПО, его роль в международном общении, особенно в спортивной сфере, остаётся высокой, что обосновывает актуальность дальнейших исследований в данном направлении.

Авторы подчёркивают, что успех освоения языка определяется синергией внутренней мотивации студента и профессионально-ориентированной, с цифровым технологическим подкреплёнием методики преподавания. Предложена теоретически обоснованная модель повышения иноязычной компетентности выпускников вуза физической культуры, которая требует дополнительной экспериментальной проверки.

Ключевые слова: студенты, бакалавриат, магистратура, аспирантура, профили подготовки, вуз физической культуры, английский язык, языковая практика.

**DETERMINING THE FACTORS INFLUENCING THE LEVEL
OF ENGLISH PROFICIENCY OF STUDENTS OF A REGIONAL
UNIVERSITY OF PHYSICAL EDUCATION**

Tyutyukov Konstantin Maksimovich

Tyutyukov Vyacheslav Grigoryevich

Borodin Peter Vladimirovich

Mezentsev Viktor Vladimirovich

Kramarenko Alexey Leonidovich

Kramarenko Evgenia Pavlovna

Abstract: This chapter of the monograph presents information regarding the analysis of the quality of English language instruction for optants undergoing language training at a university specializing in physical education and sports (using the Far Eastern State Academy of Physical Education as an example). The authors examine survey data to assess the level of English proficiency among undergraduate students and identify key factors influencing this process. Foreign language proficiency is monitored at subsequent stages of the educational trajectory following the undergraduate degree—master's and doctoral studies.

It was found that 62.3 % of undergraduate students (according to the student survey) have a low level of English proficiency, which may limit their professional communication. Factors influencing the quality of English proficiency among students at the Academy of Physical Education include the quality of school foreign language training, the availability of supplementary education at language schools, gender differences (females perform better than males), parental education (in families where both parents have higher education, children have higher foreign language proficiency), and overall academic success at university.

Despite the possible exclusion of foreign language from the compulsory subjects of higher education, its role in international communication, especially in sports, remains significant, justifying the relevance of further research in this area.

The authors emphasize that successful language acquisition is determined by the synergy between students' intrinsic motivation and professionally oriented, digitally supported teaching methods. A theoretically sound model for improving the foreign language proficiency of physical education graduates is proposed, which requires further experimental testing.

Key words: students, bachelor's degree, master's degree, postgraduate study, training profiles, physical education university, English language, language practice.

Введение

Актуальность. Ввиду глобального распространения английского языка (используется пятой частью населения Земли) он выступает (даже не смотря на происходящие геополитические изменения) в качестве основного инструмента, с помощью которого осуществляется познание мира специальных знаний, усвоение научного, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов [10, 11, 13]. В связи с этим существенной потребностью и обязанностью высшей школы России, формирующей образовательный потенциал будущих высокопрофессиональных кадровых ресурсов общества, становится и языковое их развитие.

Сегодня тенденции глобализации и развития технологий создает экономику общемирового знания, которая предполагает интернационализацию производителей, университетов и других учреждений высшего образования, являющихся поставщиками тех кадровых ресурсов, о которых было упомянуто выше.

Тенденции распространения глобализации на сферу образования неизбежны, ведь по сути ежедневно происходит своеобразное старение

приобретенных знаний ввиду быстрого темпа развития науки, производства аппаратного и программного обеспечения учебного процесса, внедрения новых технологий в том числе. Интернационализация системы высшего образования – это своеобразная реакция учебных заведений на такие тенденции. Результативность и продуктивность системы образования определяют рост экономики государства, её соответствия мировому уровню, а интернационализация этой системы, способна обеспечить дальнейший национальный экономический рост [4].

Таким образом, интернационализация в целом признается одним из основных признаков современного общественного развития и культурным аспектом взаимодействия разных систем образования. Для вузов, особенно тех которые становятся участниками различных развивающих проектов, к ним можно отнести и проект стратегического академического лидерства «Приоритет – 2030», в который включена Дальневосточная государственная академия физической культуры (ДВГАФК) в треке: «Дальний Восток», данное явление, помимо всего прочего, является мерилем их конкурентоспособности и узнаваемости на образовательном рынке, воплощая идею доступности и открытости их научно-образовательных сред.

Активное внедрение стратегии интернационализации в российских вузах требует достаточно высокого уровня владения студентами иностранными языками и в первую очередь английским. Отсутствие таковых познаний, становится серьёзным препятствием в реализации данной стратегии. В сложившейся ситуации принципиальное важное значение приобретает формирование «языкового потенциала вуза». Поэтому сегодня для вузов является актуальным обеспечение роста доли студентов с высоким уровнем владения английским языком. Движение в данном направлении требует определения состояния результативности существующего процесса обучения студентов английскому языку [17]. Именно этому и посвящено содержание данной главы монографии,

обобщающей результаты проведенного опросного исследования и отдельных поисковых процедур, позволивших получить эмпирические данные.

Объектом проведенного исследования являлся процесс иноязычной подготовки в образовательной организации высшего образования физкультурного профиля.

Предметной областью исследования были определены факторы, влияющие на уровень иноязычной подготовленности студентов бакалавриата и в той из них части, которая продолжила обучение в магистратуре очной формы обучения.

Цель предпринятого исследования состояла в оценке практики функционирования имеющегося в высшей физкультурной школе дидактико-методического комплекса иноязычной подготовки студентов и выявлении влияния на неё ряда сопутствующих факторов.

Задачи исследования:

1. Установить факторы, влияющие на уровень владения иностранным (английским) языком студентами ДВГАФК (очная форма обучения), обучающихся в бакалавриате и магистратуре по направлению «Физическая культура».

2. Получить информацию об уровне владения иностранным (английским) языком по данным самооценки студентов бакалавриата очной формы обучения направления «Физическая культура» (профили «Физкультурно-оздоровительная деятельность, «Спортивная тренировка в избранном виде спорта», «Спортивный менеджмент») в сопоставлении с данными их аттестационного (экзаменационного) оценивания.

3. Разработать конструкт теоретической модели обеспечения повышения качества сформированности иноязычной коммуникативной компетентности у будущих бакалавров физической культуры на примере профиля «Спортивный менеджмент».

4. На основе данных тестирования, позволяющего определить уровень владения английским языком, произвести сопоставление

уровней иноязычных познаний (английский язык) лиц, обучающихся на разных этапах вузовской подготовки физкультурно-спортивного профиля (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Методология исследования базировалась на положениях интернационализации высшего образования (В.М. Филиппов, 2015) и интенсификации обучения в неязыковых вузах (И.И. Галимзянова, 2009; О.В. Авакова, 2017). В соответствии с данной методологией обеспечение и расширение интернационализации в области образовательной практики рассматривается в ведущих развитых странах в качестве одного из важнейших направлений образовательной политики с учетом национальных интересов и опыта эффективных зарубежных образовательных аналогов, а интенсификации обучения во многом способствует проектирование педагогических систем, учитывающих данные разноязыкового профессионального и межкультурного общения, обеспечивающего формирование высокоэффективных познавательных, творческих и профессиональных способностей.

Методы исследования. Основными методами получения научных данных явились: анализ информационных источников, касающихся избранного направления исследования; экспресс-опрос в форме анкетирования; тестирование развитости языковых способностей; методы математической статистики (статистический непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни), метод моделирования.

Описание организации предпринятого исследования. Данные, использованные при написании представленной главы монографии, были получены в ходе экспресс-опроса студентов бакалавриата (юноши и девушки, n=53), приступивших к обучению на завершающем курсе (VII семестр) профессионально-образовательной подготовки (направление «Физическая культура») в Дальневосточной государственной академии физической культуры (ДВГАФК). Кроме того, в рамках опроса, проведенного в ноябре 2023 года, респондентам было предложено произвести самооценку достигнутого ими уровня владения английским

языком с учетом международной классификации, с которой они были ознакомлены. Полученные данные самооценки были сопоставлены с данными, имеющимися у К.В. Рожковой с соавторами (2022), касающимися сформированности языковых навыков у студентов разнопрофильных образовательных организаций ВО, отдельный перечень которых был определен нами выборочно.

В ходе экспресс-опроса студенты должны были ответить на вопросы, позволяющие констатировать наличие в их довузовской жизнедеятельности факторов, которые могли влиять на их иноязычную обученность. Кроме того, нами были проанализированы экзаменационные ведомости этого контингента по дисциплине «Иностранный язык», находящиеся в деканате. Данные процедуры позволили установить взаимосвязь факторов, могущих повлиять на качество успеваемости студентов по дисциплине «Иностранный язык».

В рамках исследования студенты профиля «Спортивный менеджмент» дополнительно подлежали тестированию, позволившему объективно оценить их уровень владения иностранным (английским) языком. Данное тестирование проводилось в онлайн-формате с использованием ресурсов сайта «Английский для всех (readytospeak.ru)». Результаты данного тестирования обрабатывались автоматически и сразу после окончания тестирования предъявлялись пользователю. Все исследование было проведено в 4 этапа:

1) сентябрь-ноябрь 2023 г. – был произведен анализ информационных источников и сформулирован первичный вариант текста аппарата исследования. Здесь же была разработана анкета.

2) ноябрь-декабрь 2023 г. – было проведено анкетирование студентов IV курса очного бакалавриата направления «Физическая культура».

3) январь 2024 г. – декабрь 2025 г. – было проведено тестирование студентов профиля «Спортивный менеджмент» на предмет определения уровня владения иностранным языком, были описаны полученные

результаты, также был разработан проектный конструкт теоретической модели обеспечения повышения качества сформированности иноязычной коммуникативной компетентности у будущих спортивных менеджеров и сформулировано заключение по представляемой части данного монографического издания.

4) январь-апрель 2026 г. – была произведена оценка состояния иноязычных познаний определенного ряда обучающихся, завершивших обучение в бакалавриате, на этапе следующих повышенных уровней образовательной подготовки. С этой целью были произведены стандартные оценочные процедуры (базовый онлайн-тест по определению уровня владения английским языком, находящийся на портале интернета «Английский для всех (readytospeak.ru)», позволившие установить сохранность или выживаемость знаний рассматриваемого вида у отдельных обучающихся, завершающих обучение в магистратуре (протестированы магистранты очной формы обучения разных направлений и профилей подготовки) и тех лиц, кто продолжил обучение в аспирантуре (обследованы аспиранты 1-го года обучения).

Для удовлетворения авторского интереса, касающегося того, насколько знания английского языка оказываются необходимыми ученым, имеющим степень кандидата педагогических наук по ранее существовавшей специальности 13.00.04, нами было предложено пройти это тестирование 10 кандидатам наук, прежде проходившим обучение в аспирантуре ДВГАФК, защитившимся и ныне работающим в системе высшего образования (вузы медицинского профиля и профиля госслужбы).

Материалы, представленные в данной главе монографии, являются результатом констатирующего эксперимента, а вернее, по нашему мнению, исследования констатирующей направленности. Принято считать, что констатирующий эксперимент в педагогике – это исследование, направленное на фиксацию реального, текущего уровня

сформированности параметров (навыков, качеств) у испытуемых (специально случайным образом отобранный контингент), не подверженных влиянию введения сторонних внешних факторов, отличающихся от обычных условий протекания образовательного процесса. Данный вид исследования устанавливает «нулевую точку», чтобы в дальнейшем производить сравнение с результатами последующего формирующего воздействия вводимого экспериментального фактора.

В нашем случае введение формирующего воздействия не предполагалось и потому полученные данные должны были охарактеризовать результативность (действенность) имеющейся (сложившейся) в вузе физической культуры практики организации иноязычной подготовки обучающихся. Другими словами, констатирующий эксперимент, иногда также называемый методом срезов, ориентирован на установление фактического состояния исследуемого объекта. Главная его цель – зафиксировать реалии.

Результаты исследования и их обсуждение

Определение факторов, влияющих на уровень владения английским языком студентами бакалавриата ДВГАФК

В России высшее образование носит почти массовый характер. По данным группы консалтинговых компаний ООО «ФинЭкспертизаКонсалтинг», на 2022 год доля лиц, занятых на российском рынке труда и имеющих высшее образование, составляла 34,9 %, или 25 млн человек, и продолжает неуклонно расти. Однако это вовсе не означает, что все эти выпускники высшей школы в одинаковой степени соответствуют запросам рынка труда, в том числе и тем, которые требуют знания иностранных языков [15]. При этом следует иметь в виду то, что уже достаточно давно все образовательные стандарты высшего образования уровня бакалавриата предусматривают включение в содержание основных профессиональных образовательных программ такую дисциплину (модуль), как иностранный язык.

Традиционно сложившейся в академии, как и в других ООВО, программой языковой подготовки обучающихся является такая, которая содержит в себе 3 этапа (табл. 1), каждому из которых свойственны определенные целевые параметры.

Таблица 1

Структура языковой подготовки лиц, обучающихся в ДВГАФК

Этапы	Продолжит. обучения	Объёмность программы в часах	Уровень подготовки	Достигаемые параметры развитости англоязычных коммуникативных компетенций
Первый	2 семестра 1- го курса	216	Бакалавриат (4 года обучения)	Общение в ситуациях, характерных для сфер повседневной жизни. Интеграция профессиональной и языковой подготовки. Понимание сути сложных текстов на конкретные и абстрактные темы. Владение на уровне не ниже «Upper intermediate» (B2).
Второй	1 семестр 1- го курса	108	Магистратура (2 года обучения)	Свободное общение на английском языке по вопросам профессиональной и научной деятельности, с выстраиванием ясных и подробных высказываний. Владение на уровне не ниже «Advanced» (C1).
Третий	1 семестр 2- го курса	108	Аспирантура (3 года обучения)	Обобщение (без затруднений) информация из различных устных и письменных источников касающейся научно- исследовательской деятельности. Свободное и спонтанное изъяснение с носителем английского языка.

Продолжение таблицы 1

				Владение на уровне весьма близком к уровню «Proficiency» (C2).
--	--	--	--	--

Как следует из таблицы 1, наибольшей объём учебной деятельности, связанной с освоением иноязычной (англоязычной) коммуникации в системе ВО, приходится на программу бакалавриата. Недостаточно качественная языковая подготовка на этом этапе может в последующем отрицательно сказаться на продолжении образования в системе магистратуры и аспирантуры.

С целью получения объективной информации, позволяющей оценить степень сформированности англоязычных коммуникативных компетенций, обретаемых студентами академии на первом этапе профессионально-образовательной подготовки (бакалавриат), и был произведен экспресс-опрос студентов IV курса очной формы обучения.

В общественном сознании знание иностранного языка – один из ключевых показателей образованности, а приобретение языковых навыков комплементарно высшему образованию. На протяжении не одного десятилетия владение иностранным языком, особенно английским, считалось важным фактором успеха на рынке труда [14].

Так уж сложилось, что именно этот язык стал языком международной коммуникации, науки и бизнеса, а потому необходимым инструментом для доступа к информации и включенности в международную профессиональную среду. В связи с развитием международных экономических связей, векторность которых может меняться в связи со складывающейся международной обстановкой, возрастает спрос и на другие иностранные языки. Кроме того, знание иностранного языка может восприниматься работодателями как свидетельство высоких интеллектуальных способностей соискателя той или иной должности и как следствие, его высокой производительности (эффективности).

В нашей стране, несмотря на то что карьерные преимущества от знания иностранных языков признаются повсеместно, какой-либо, кроме русского, знает лишь небольшая доля населения России. Свободно общаться на иностранном языке могут лишь 5 % россиян (ВЦИОМ, 2019) свободное владение иностранным языком свойственно в основном молодежи, которая непосредственно вовлечена в систему образования или включена в профессиональную деятельность, непременно требующую наличия таких способностей [12]. Согласно ФОМу, 40 % взрослых россиян владеют английским языком на минимальном уровне. А свободно владеют хотя бы одним иностранным языком всего 3 % [8].

Данные крупнейшего в мире рейтинга стран и регионов по уровню владения английским языком (основан на тестировании 2,2 млн взрослых людей из 113 стран и регионов, проведенном в 2023 году) показали, что по уровню данного вида владения Россия оказалась на 41 месте. Первые навыки иностранного языка, в основном английского, приобретаются в рамках обязательной общеобразовательной программы, основного и полного среднего уровня. Выявление уровня владения этими навыками опрошенного нами контингента показало, что средняя величина их отметки (оценки), полученной в результате «школьного» изучения иностранного языка (английского) (рис. 1), составила 4,32 балла. При этом была обнаружена достоверная ($P < 0,05$) разница между средним величинами отметок у мужской и женской половины опрошенных, которая составляла 13,1 %: у мужской части выборки средняя «школьная» оценка была равна 4,04, а у женской 4,57 балла. Существенной разницы в итоговых школьных отметках по английскому языку между студентами, окончившими обычную среднюю школу, и теми, кто обучался в неязыковых лицеях и гимназиях, нами не было установлено. У «обычных» школьников она была равно 4,23, а у гимназистов и лицеистов 4,3 балла.

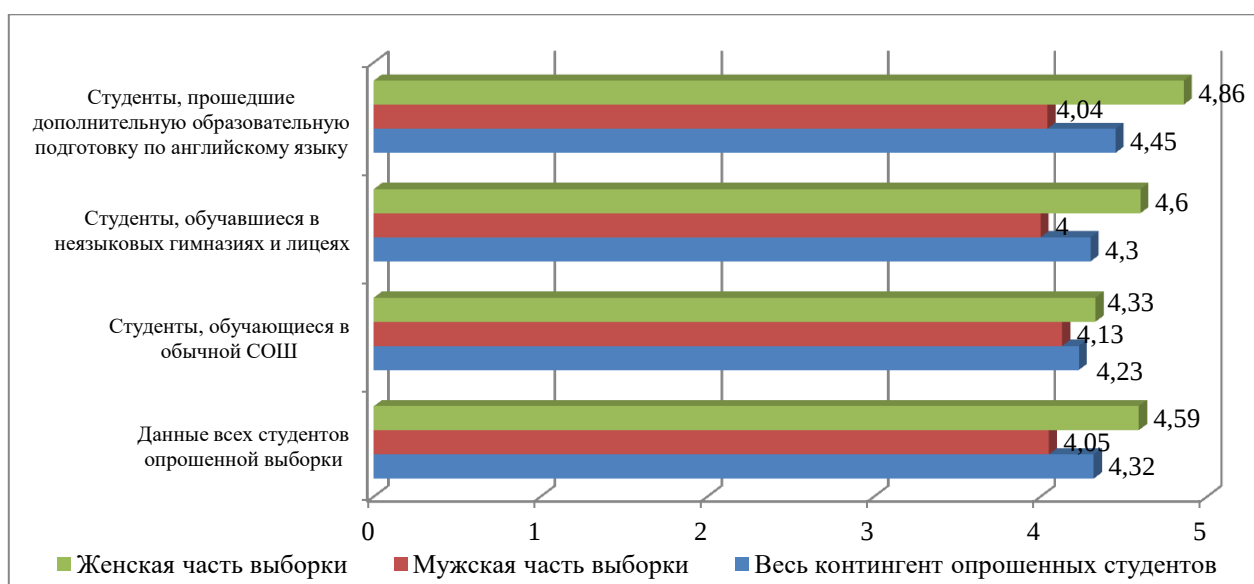


Рис. 1. Результаты общеобразовательной подготовленности (успеваемости) студентов бакалавриата ДВГАФК по английскому языку на момент поступления в академию (в баллах)

Сфокусированную на изучении английского языка подготовку (посещение специальных лингвистических школ, работа с репетиторами) прошли всего 15,1 % опрошенных студентов бакалавриата, при этом значительно большая ее продуктивность была свойственная женской части этой категории студенчества, которая имела среднюю величину общеобразовательной оценки по английскому языку, равную 4,86 балла. И вообще, женская часть опрошенного контингента по результатам изучения английского языка на школьном этапе своего обучения имела более высокий по отношению к мужской части выборки показатель успеваемости вне зависимости от типа общеобразовательной организации, которую они посещали. При этом две студентки на момент поступления в академию имели в своем активе дополнительно к английскому языку еще и оценку по иному иностранному языку: одна по французскому, а другая по китайскому.

Освоив курс английского языка в академии как дисциплину профессионально-образовательной подготовки в общем объеме 240

часов, студенты бакалавриата, участвующие в опросе, по итогам экзамена по данной дисциплине в среднем были аттестованы на отметку 4,44 балла (рис. 2). При этом женская часть выборки и здесь была более успешной. Средняя величина их отметки составила 4,5 балла, а у мужской части выборки – 4,32 балла (разница 5,26 %; $P < 0,05$).

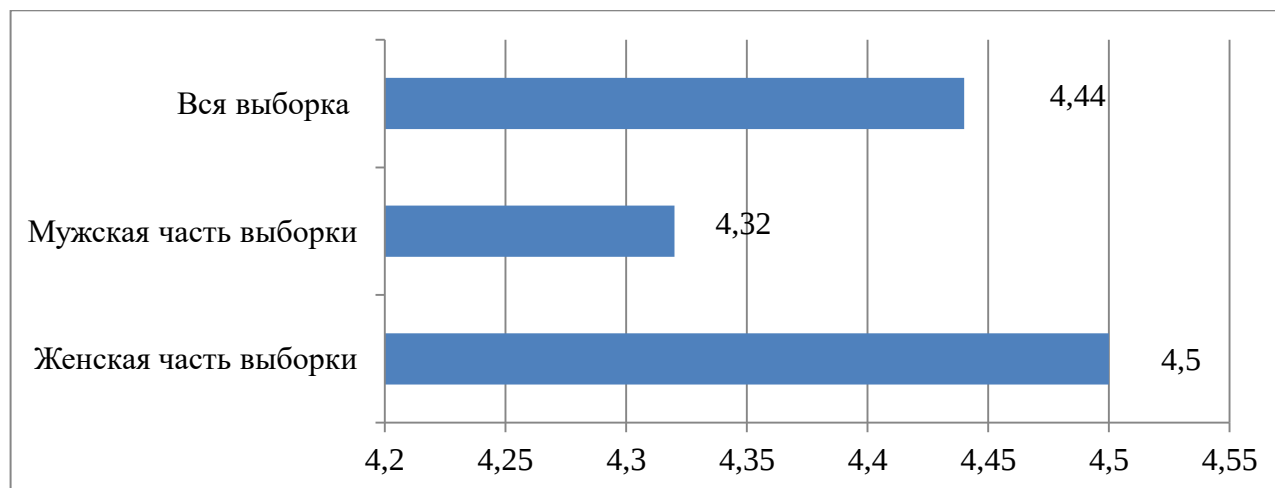


Рис. 2. Данные оценки уровня иноязычной профессионально-образовательной подготовленности студентов бакалавриата по итогам освоения дисциплинарного курса «Иностранный язык» (английский)

Интересно заметить, что у студентов, обучающихся на профиле «Спортивный менеджмент», данный показатель равен 4,8 балла. Подобная тенденция наблюдается и при сравнении данных о самооценке сформированности предписанной к формированию ФГОС ВО универсальной компетенции 4 (УК-4: Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке) – студенты профиля «Спортивный менеджмент» оценили себя выше, чем остальные студенты направления «Физическая культура»: средние показатели баллов самооценки в этом случае были равны 4 балла и 3,33 балла соответственно (рис. 3).

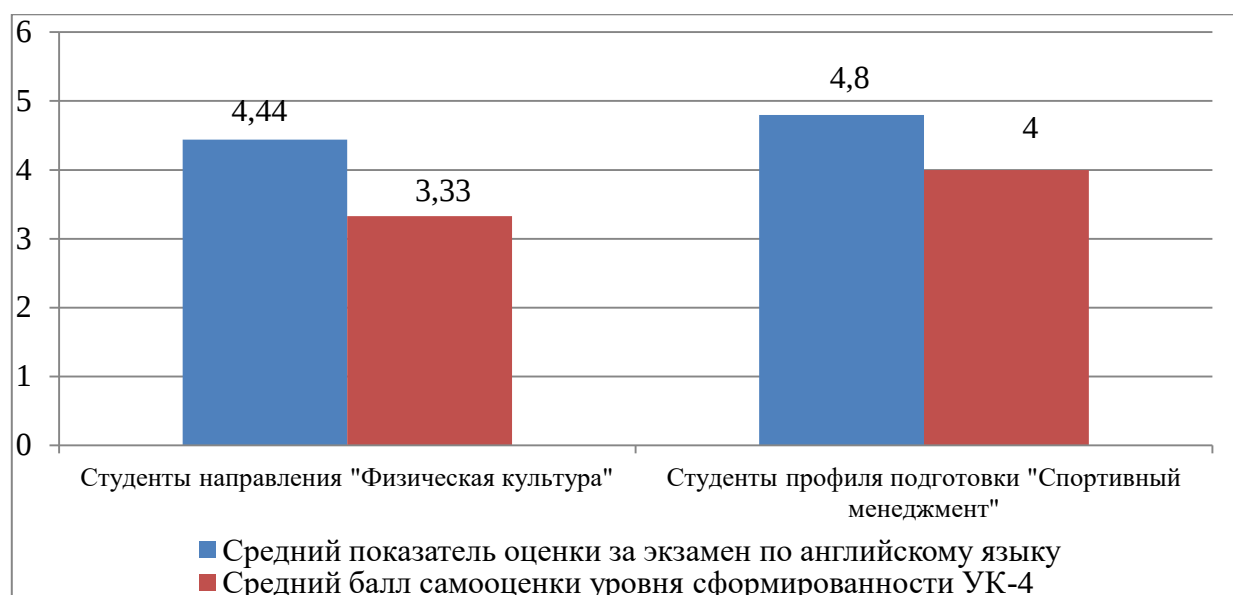


Рис. 3. Данные оценки уровня иноязычной профессионально-образовательной подготовленности студентов по итогам освоения дисциплинарного курса «Иностранный язык» (английский) и самооценке ими степени сформированности УК-4

Здесь следует отметить, что все студенты, включая и обучающихся по профилю «Спортивный менеджмент», самооценили себя по уровню сформированности иноязычной подготовленности ниже, чем это было сделано педагогами по итогам сдачи итогового экзамена по иностранному языку. Последовавшее далее предложение студентам дополнительно самооценить себя по уровню владения иностранным (английским) языком с ориентацией на международную квалификационную систему оценки языкового уровня (шкала, используемая во всемирно признанной системе Кембриджского экзамена по английскому языку (Cambridge EFL), с которой студенты были ознакомлены, позволило получить данные, о которых пойдет речь ниже.

В целях дальнейшего сопоставления, получаемых от студентов данных об уровнях владения студентами бакалавриата ДВГАФК английским языком, мы предварительно произвели классификацию этих

данных в соответствии с тремя уровнями: низкий, включая начальный, средний и высокий. К студентам с низким уровнем владения английским языком нами были отнесены те, кто свои познания в этой образовательной области оценили по указанной шкале оценочными индексами A0, A1 и A2. К среднему уровню – тех, кто соответствовал оценочному индексу B1 или близкому к нему, а к высокому – тех, кто оценил себя как тех, кто соответствовал как минимум оценочному индексу B2 и выше. Таким образом, проведенное с учетом указанной уровней классификации самооценивание позволило получить следующую информацию, приведенную в графическом виде на рисунке 4.

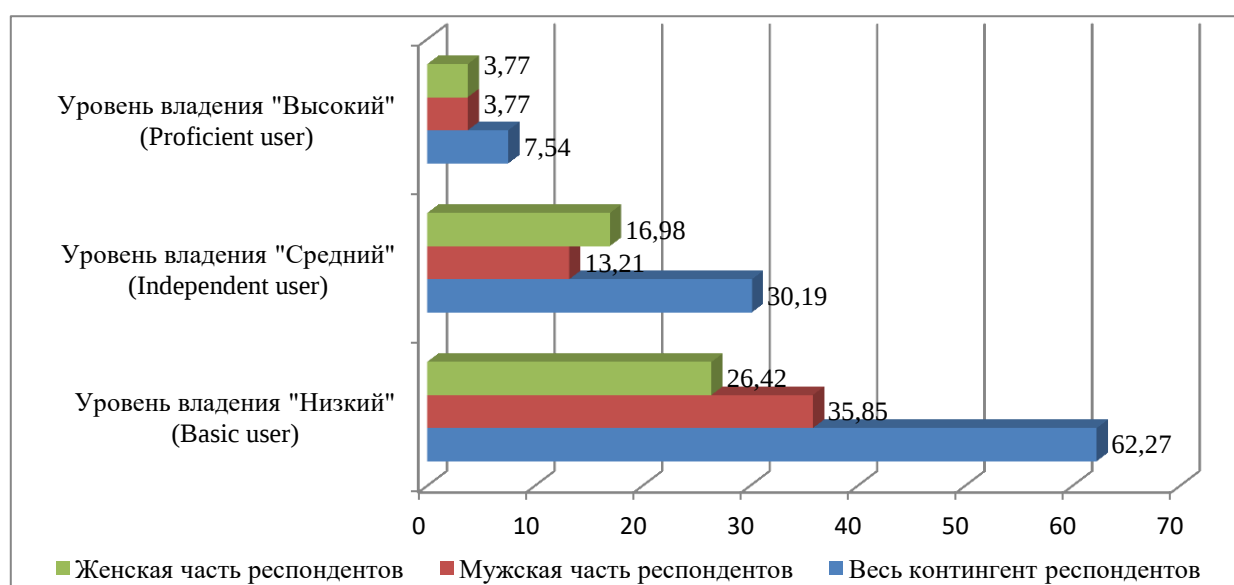


Рис. 4. Число студентов (в %), определивших свои уровни владения английским языком, с учетом квалификационной системы оценивания Кембриджского экзамена (Cambridge EFL)

Данные, иллюстрируемые рисунком 4, свидетельствуют о том, что основная масса студентов бакалавриата, обследованная нами (62,27 %), к концу обучения в ДВГАФК в соответствии с рассматриваемой квалификационной системой, имеют недостаточно высокий уровень

владения английским языком и могут объясняться лишь в простых бытовых ситуациях. Доля тех из них, кто понимает многие сложные и длинные тексты на разные темы и может изъясняться свободно и спонтанно на английском языке (владение на высоком уровне), совсем невелика и составляет только 7,54 %.

Правильно понять суть англоязычных высказываний на знакомые темы и объясниться в большинстве профессиональных ситуаций, изложив свое мнение (средний уровень владения), может около трети опрошенного контингента (30,19 %). При этом, судя по суммарным данным числа студентов, обладающих высокими и средними уровнями владения английским языком, женская часть выборки выглядит более представительной, чем мужская 16,98 % против 13,21 %.

В рамках дополнительно проведенного нами исследования, студентам профиля «Спортивный менеджмент» было предложено пройти онлайн-тестирование на платформе «Английский для всех (readytospeak.ru)» с целью определения у них уровня владения английским языком в соответствии с международной системой. Задания теста (всего их было 50) были направлены на выявление знаний грамматики английского языка. В рамках данного тестирования необходимо было указать один верный из четырех предложенных вариантов ответа.

После прохождения студентами теста были получены следующие результаты: средний показатель правильно выполненных заданий у них составил 68 %, что соответствует уровню «intermediate» (B1), то есть среднему уровню владения английским языком. Данные этого тестирования в большей части совпали с данными самооценивания: четверо из пяти будущих спортивных менеджеров самооценили себя как тех, которые владеют английским языком на уровне B1, и только один – на уровне A2 (число правильных ответов у данного студента и в ходе онлайн тестирования составило только 54 %).

Таким образом, можно заключить, что знания в области английского языка у студентов профиля «Спортивный менеджмент» сформированы лучше, чем у большинства студентов направления «Физическая культура», из которых 62,27 % определили свой уровень владения как низкий. Здесь следует отметить и достаточно высокую степень адекватности самооценки студентами профиля «Спортивный менеджмент» своего уровня владения иностранным языком.

Обладая информацией, отражающей уровни владения английским языком студентами различных ООВО нашей страны (получены на основе публикации К.В. Рожкова с соавторами, 2022), мы посчитали целесообразным сопоставить полученные нами опросные данные с этой информацией (табл. 2).

Таблица 2

**Сопоставленные данные по уровню владения английским языком
студентами разных ООВО (число студентов в %)**

Типы ООВО	Уровни владения английским языком		
	Высокий	Средний	Низкий
ООВО РФ за исключением ведущих и опорных	6	29	65
ООВО РФ гуманитарного профиля	8	33	59
ООВО ДФО	5	26	69
Студенты ООВО РФ, обучающиеся по направлению «Физическая культура»	5	14	81
Усреднённые данные (М) по 4-м типам, указанных выше ООВО	6	25,5	68,5
ДВГАФК (бакалавриат)	7,5	30,2	62,3

Оказалось, что студенты бакалавриата ДВГАФК, обучающиеся по направлению «Физическая культура», в основном близки к тем показателям, которые характерны (усреднённые данные) для студенчества четырех категорий ООВО, взятых нами для сопоставления. Так, если усредненные показатели числа студентов выбранных типов ООВО по высокому, среднему и низкому уровням англоязычной подготовленности соответственно составляют 6,0, 25,5 и 68,5 %, то данные студентов ДВГАФК с учетом этого же уровневого ряда, выглядят так – 7,5, 30,2 и 62,3 %. Не радует в приводимых в таблице 2 цифрах то, что 2/3 российских студентов, включая и студентов бакалавриата ДВГАФК, владеют английским языком на низком уровне.

Из данной же таблицы видно, что более высокими показателями владения студентами английским языком обладают те из них, кто обучаются в ООВО гуманитарного профиля. Доля студентов «гуманитариев», владеющих иностранным языком на высоком и среднем уровнях, суммарно составляет 41,0%. Число студентов бакалавриата ДВГАФК по этому показателю достигло 37,7%, что было выше показателей остальных трех типов ООВО из перечня тех, которые были нами взяты для сопоставления.

Имеются данные (К.В. Рожкова, С.Ю. Рощин, П.В. Травкин, 2022), в соответствии с которыми на результативность освоения иноязычных навыков обучающимися существенно влияет образовательный уровень их родителей. Чаще всего более высокий уровень владения иностранными языками встречается у тех молодых людей и школьников, чьи родители имеют высшее образование. По результатам проведенного нами опроса эти данные полностью подтвердились (табл. 3).

В нашем случае 17,0 % респондентов, владеющих английским языком на высоком и среднем уровнях, имели родителей, оба из которых окончили высшие учебные заведения. На втором месте по владению английским языком на высоком и среднем уровнях оказались студенты (7,6 %), у которых один из родителей имел ВО (чаще всего это был папа),

а другой среднее общее образование. Из оставшегося контингента опрошенных студентов следует отметить и тех (5,7 %), которые обладали средними уровнем англоязычной подготовленности и имели одного родителя, имевшего ВО, а второго – СПО. Наибольшая доля студентов (15,1 %) с низким уровнем владения английским языком являлась детьми родителей, имеющих общее среднее образование.

Таблица 3

Данные о взаимосвязи уровня владения английским языком студентами бакалавриата ДВГАФК и уровня образования их родителей (число обучающихся в %)

Данные об образовании родителей	Уровни владения английским языком		
	Высокий	Средний	Низкий
Оба родители имеют ВО	5,67	11,30	11,30
Один родитель имеет ВО, другой СПО	-	5,67	11,30
Оба родители имеют СПО	-	3,78	11,30
Один родитель имеет ВО, другой среднее общее образование	1,89	5,67	7,56
Один родитель имеет СПО, другой среднее общее образование	-	1,89	5,67
Оба родители имеют среднее общее образование	-	1,89	15,10

Приведенные данные с определенной вероятностью подтверждают факт того, что более образованные родители изначально способствуют тому, чтобы их дети получали разностороннюю образовательную подготовку, в том числе и языковую, что во многом будет позволять им достичь большего успеха во взрослой жизни.

В ходе данного опросно-оценочного исследования было установлено и то, что уровень знаний и умений в области англоязычной коммуникации весьма тесно взаимосвязан с общей академической успеваемостью студентов (рис. 5). Среди студентов бакалавриата,

имеющих за 6 семестров обучения в академии «средний балл зачетной книжки», превышающий 4,5 балла, более выраженно были представлены (таковых было 37,74 %) те, кто имеет более высокую оценку по дисциплине «Иностранный язык», равную 4,92 балла.

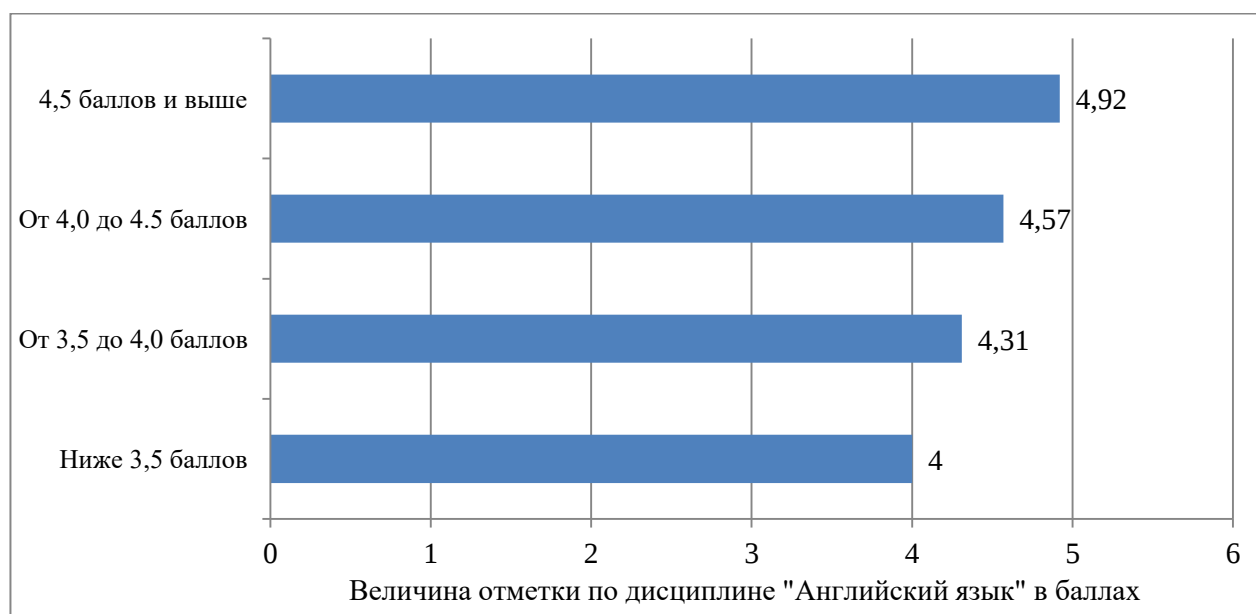


Рис. 5. Данные о связи отметки по английскому языку со «средним баллом зачетной книжки» студентов бакалавриата ДВГАФК за 3 года обучения

По мере снижения академической успеваемости у студентов отмечается и снижение величины отметки, полученной при сдаче экзамена по иностранному языку. Так, студенты, имеющие «средний балл зачетной книжки» от 4 до 4,5 баллов, имели среднее значение отметки по английскому языку равное 4,57 балла, а те из них, кто имел «средний балл зачётной книжки» от 3,5 до 4,0 баллов в среднем успевали по английскому языку на отметку 4,31 балла. У студентов со «средним баллом зачетной книжки», равным 3,5 баллов и ниже, оценка по английскому языку в среднем составляли 4,0 балла. Наличие различий между указанными средними оценочными показателями знаний по

иностранному языку студентами различного уровня академической успешности было подтверждено статистически ($P < 0,05$).

Имеет право на существование мнение, что развитие языковых навыков в ходе учебного процесса непосредственно зависит от типа активностей, выполняемых студентами на этом языке, и не обязательно это должно быть ограничено только академическими занятиями, проводимыми по расписанию.

Вместе с тем, у 86,8 % студентов бакалавриата ДВГАФК освоение навыков иностранного языка преимущественно происходит в рамках дисциплинарных языковых занятий, предусмотренных графиками учебного процесса и при подготовке к ним.

В ходе проведенного анкетного опроса были установлены и виды обучающих языковых практик, используемых в том числе и самостоятельно студентами в процессе изучения английского языка, которые приведены в таблице 4.

Таблица 4

**Основные обучающие практики, используемые студентами
ДВГАФК в процессе изучения английского языка**

№	Виды обучающих практик	Число студентов, используемых обучающие практики (в %)
1	Перевод текстов (вне занятий)	79,2
2	Чтение англоязычных сайтов	26,4
3	Подготовка устных докладов и презентаций на английском языке	75,5
4	Чтение дополнительной англоязычной литературы (не соответствующей профилю образовательной программы)	22,6
5	Чтение англоязычных текстов по проблемам спорта и иным видам двигательной активности	30,2
6	Написание эссе и резюме на английском языке	35,8
7	«Хост-фэмили»	3,8
8	Просмотр фильмов, озвученных на английском языке	28,3
9	Общение с иностранными студентами на английском языке	11,3
10	Участие в работе разговорного клуба	5,7

Студенты, изучающие английский язык и пытающиеся практиковаться в нем, прежде всего, заняты переводом английских текстов на русский язык. Таковых в опрошенной выборке оказалось 79,2%. Достаточно большее число респондентов (75,5 %) на протяжении обучения были заняты подготовкой докладов и презентаций на английском языке. Почти треть из них практикуют написание эссе и резюме на английском языке (35,8 %) и чтение текстов по проблемам спорта и иным видам двигательной активности (30,2 %). Вполне объяснимо то, что менее всего студентами используются также практики как участие в работе разговорного клуба (5,7 %) и «Хост-фэмили» (3,8%). Безусловно, эти малоиспользуемые практики обладают большой эффективностью, но для их реализации требуются определенные условия: специальный поиск разговорного клуба, собеседники которого были бы «тематически близки» лицу, желающему стать членом клуба, не всегда удастся найти иностранца, который бы согласился временно проживать в семье оптанта.

Дополнительно следует отметить то, что студенты ДВГАФК в своем большинстве (66,0 %) изъявляют желание дополнительно изучать язык ближайшего к ним государства-соседа, которым является Китай. Число тех, кто считает достаточным изучение только одного английского языка, составляет 15,0 %. Предпочтение в плане дополнительного изучения японскому или корейскому языку отдает всего 19,0 % опрошенных.

Весьма настораживающим было получение информации, касающейся того, что 50,0 % респондентов не удовлетворены качеством преподавания английского языка в академии, а еще 9,0 % скорее не удовлетворены, чем удовлетворены (рис. 6).

При этом существенно повысили уровень своей иноязычной компетентности по отношению к школьному ее уровню 66,0 % опрошенных (рис. 7). Число тех студентов, кто считает, что повышение такой компетентности было не столь значительным, составило 19,0 %, а

15,0 % указали, что уровень владения английским языком за время его изучения в академии у них остался неизменным.

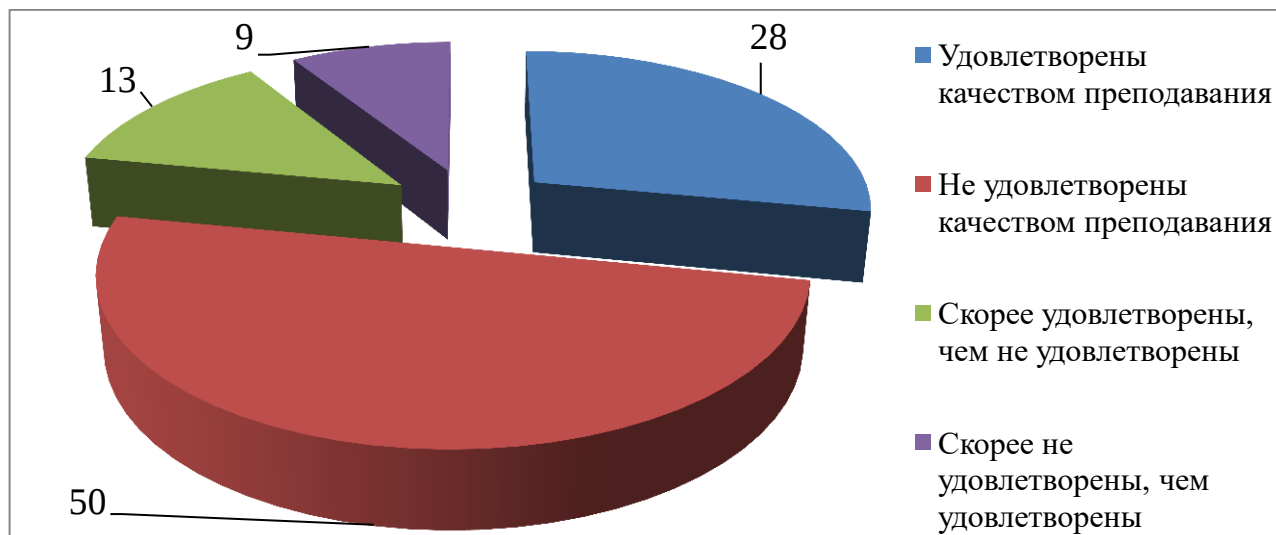


Рис. 6. Данные об удовлетворенности студентов-бакалавриата ДВГАФК качеством преподавания английского языка

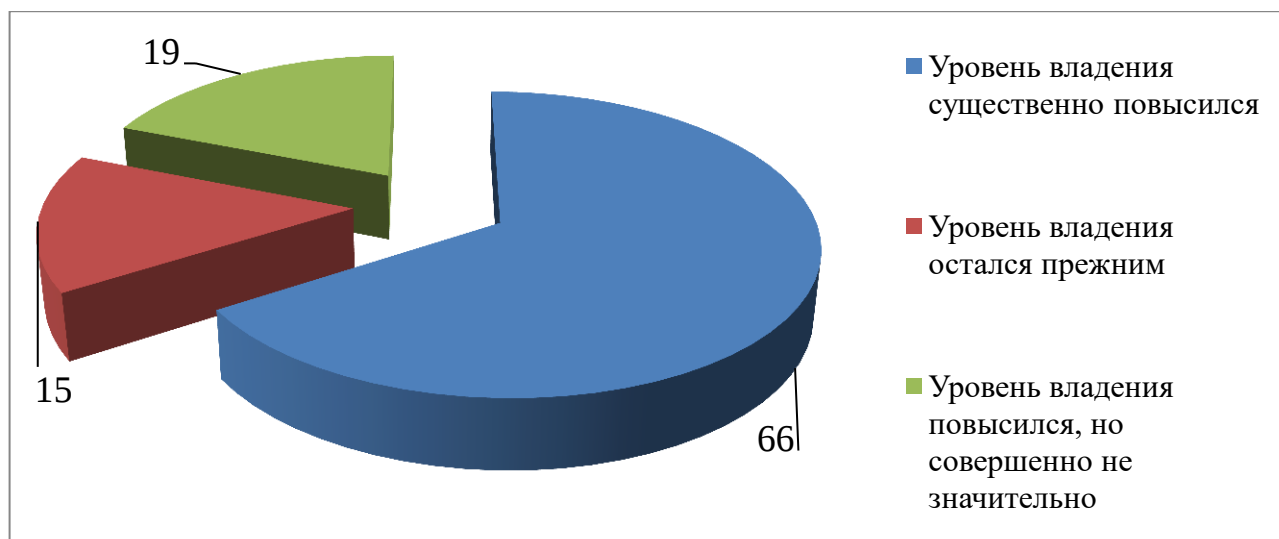


Рис. 7. Данные о повышении уровня владения иностранным языком за период обучения в академии

Все отмеченное является свидетельством того, что академия пока еще не должным образом обеспечивает реализацию образовательных

задач данной направленности, а значит, не на очень высоком уровне обеспечивает сформированность компетенций, позволяющих осуществлять выпускникам качественную деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке. Тем не менее, такое положение дел в академии можно признать не столь критичным, так как о свободном владении иностранным языком заявляет лишь 7 % студентов российских вузов, а 45 % этого контингента, по их мнению, владеют хорошими языковыми навыками. Следовательно, у оставшихся 48 % российского студенчества в лучшем случае здесь все обстоит посредственно.

Таким образом, состояние дел в ДВГАФК по владению студентами иностранным языком, соответствует тому, что свойственно образовательной практике многих ООВО страны.

**Разработка конструкта теоретической модели обеспечения
повышения качества сформированности иноязычной
коммуникативной компетентности у будущих
спортивных менеджеров**

Образовательный процесс изначально является систематически организованным и структурированным обучением и образованием, который включает в себя планирование, реализацию и оценивание всех этапов протекающих процессов, обеспечивающих обучение и развитие обучающихся. Определению того, как может протекать данный процесс и с какой мерой качественности, во многом способствует моделирование.

В научной статье А.В. Филатова (2023) отмечено, что моделирование образовательного процесса – это совершенствование области образования при разработке педагогического планирования определенной образовательной деятельности: курса, предмета, семинара, выбор наиболее подходящей методики, а также педагогического стиля (демократический, авторитарный или либеральный) [18].

Далее, в целях дополнительной актуализации данной части главы монографии, где речь идет о моделировании, связанном с учебным процессом, протекающим в ООВО, отметим следующее: вузовскому обучению свойственна определенная специфичность, отличающая его от школьного образования, через систему которого проходит все студенчество до того, как оно станет субъектом системы высшей школы. Данная специфичность определяется увеличенной долей самостоятельной учебной деятельности, изменение роли учебников, которые в своём большинстве дополняются (если не заменяются) конспектами лекций, большой долей научно-исследовательской деятельности, необходимой для написания ВКР, весь процесс обучения носит профессионально направленный и практико-ориентированный характер. Роль родителей в учебном процессе высшей школы практически нивелирована, в отличие от общеобразовательной школы.

Кроме того, высшая школа как система, формирующая определенные виды компетенций, является сложной по внутренним связям и объемной по количественным элементам. В нашем понимании сложными системами являются те, которые описываются большим числом параметров, а эффективность их функционирования зависит от человека и принимаемых им решений.

В связи со сказанным актуализируется создание теоретической модели, которая будет помогать визуализировать объекты и процессы, недоступные для непосредственного восприятия. При этом оптимальным видом модели в рассматриваемом случае будет логико-семиотический, конструируемый из знаков, символов и структурных схем.

Основное предназначение моделирования системы обучения состоит в выявлении и представлении ее элементов, которые влияют на выходные знания обучающихся, и элементов, которыми можно управлять для более эффективного обучения [16].

Показателем эффективности модельной системы обучения, как любой другой решающей задачи обучения, является разность между

требуемым уровнем обученности (задается ФГОС и ОПОП организации) и реальным ее состоянием. Данный показатель определяется в результате аттестационного контроля, по итогам которого делается вывод об уровне обученности (сформированности компетенций).

Представлению целостной сложной системной модели может предшествовать построение частных моделей ее структурных составляющих. Такие «микромодели» могут быть построены на основе, допустим, подхода типа «черный ящик», в которой предполагается описание входных параметров системы и целей ее работы, при этом неизвестно, каким образом входные сигналы преобразуются в выходные результирующие. Данный вид модели применительно к высшей физической школе представлен на рисунке 8.

Модель, выполненная по типу «черный ящик», – это система, в которой внешнему наблюдателю доступны лишь входные и выходные величины, а структура и внутренние процессы неизвестны. Любое явление, любой познаваемый объект всегда изначально выступает как «черный ящик». Данный тип моделирования ориентирован на то, чтобы определить, что делает система, преобразуя входные параметры в выходные.

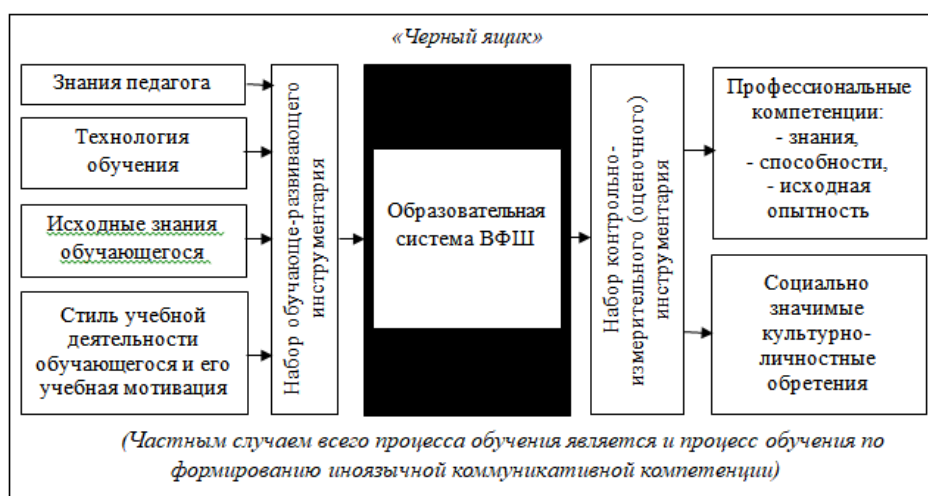


Рис. 8. Обобщенный вид модели процесса обучения в ВФШ (высшей физической школе) в виде «черного ящика»

Концепция «черного ящика» предполагает существование скрытого процесса, имеющего место между «входом» и «выходом». При этом по известным данным на «входе» и «выходе» следует определить, по каким правилам происходят системные преобразования. Манипулируя лишь с «входом» и «выходом», можно проводить определенные исследования.

Как уже было отмечено ранее, начальные этапы, предшествующие разработке сложных (более детализированных) моделей, могут быть связаны с подготовкой частных моделей. Еще одной частной моделью, представляемой нами для раскрытия значимой для модели системы более высокого уровня, может быть следующая, приводимая на рисунке 9.

Эта частная модель – модель состава системы, которая раскрывает определенные блоки и подсистемы (без описания их взаимодействия), учитываемые при моделировании в рамках реализации модели более высокого уровня.

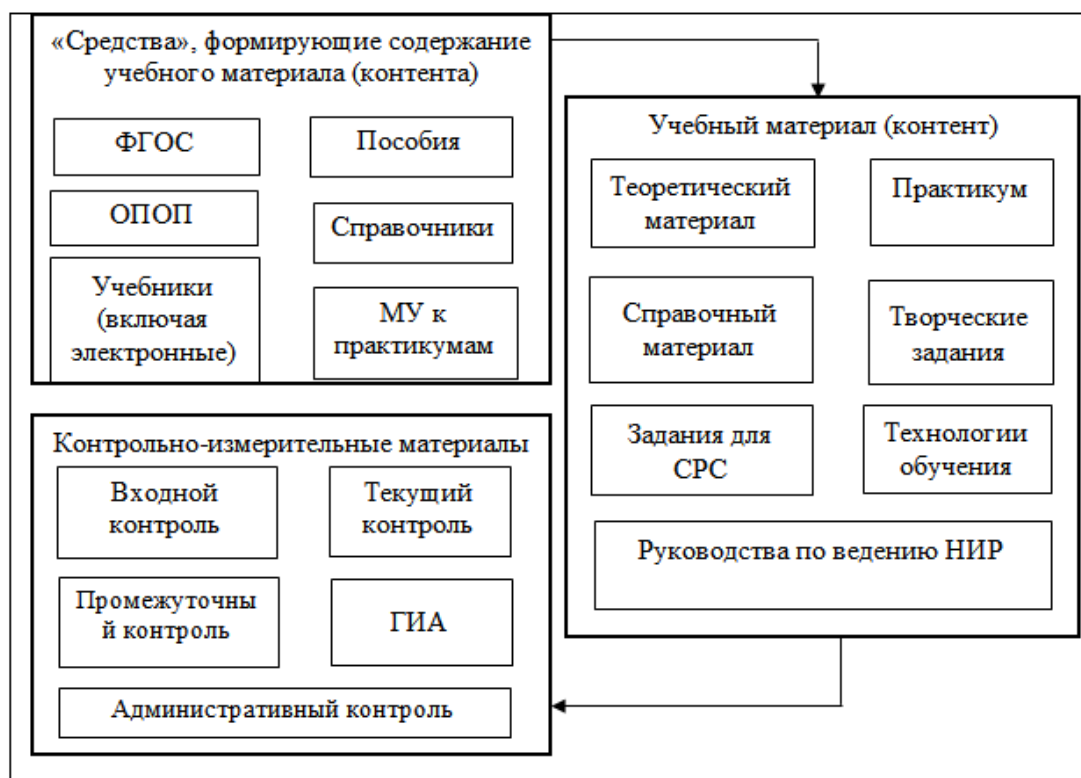


Рис. 9. Частная модель общего состава образовательного процесса, проистекающего в высшей физкультурной школе

Предварительно разработанные нами частные модели позволили несколько шире увидеть многообразие элементов образовательной системы, которое может быть учтено при решении профессиональной подготовки спортивных менеджеров и в последующем внедрять более эффективные механизмы управления данным системным образованием.

Приступая к построению основной (укрупненной) для нас теоретической модели, ориентированной на обеспечение достижения студентами, осваивающими в системе ВФШ профиль «Спортивный менеджмент», повышенного уровня иноязычной коммуникативной компетентности (предусмотрена ФГОС ВО в виде УК-4: способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном языке), мы старались руководствоваться основными требованиями, которым рекомендуется следовать при построении моделей образовательных систем [16]. Данные требования касаются необходимости определения субъектов образовательного процесса и целей обучения, приведения элементов структуры, вносящих неопределенность в принятие решений, определение элементов, которые являются управляемыми с указанием способов управления ими.

Укрупненная теоретическая модель повышения иноязычной коммуникативной компетентности будущего спортивного менеджера нами представляется в следующем виде (рис. 10).

В разработанной теоретической модели основными структурными элементами системы формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) спортивного менеджера, за счет которых должно происходить ее функционирование, выступают целевой, содержательный и оценочно-результативный.

Целевой компонент системы формирования у будущих спортивных менеджеров ИКК представлен тремя системными целевыми элементами (образовательный, развивающий, формирующий), суммарность которых обеспечивает интегративное профессионально-личностное становление

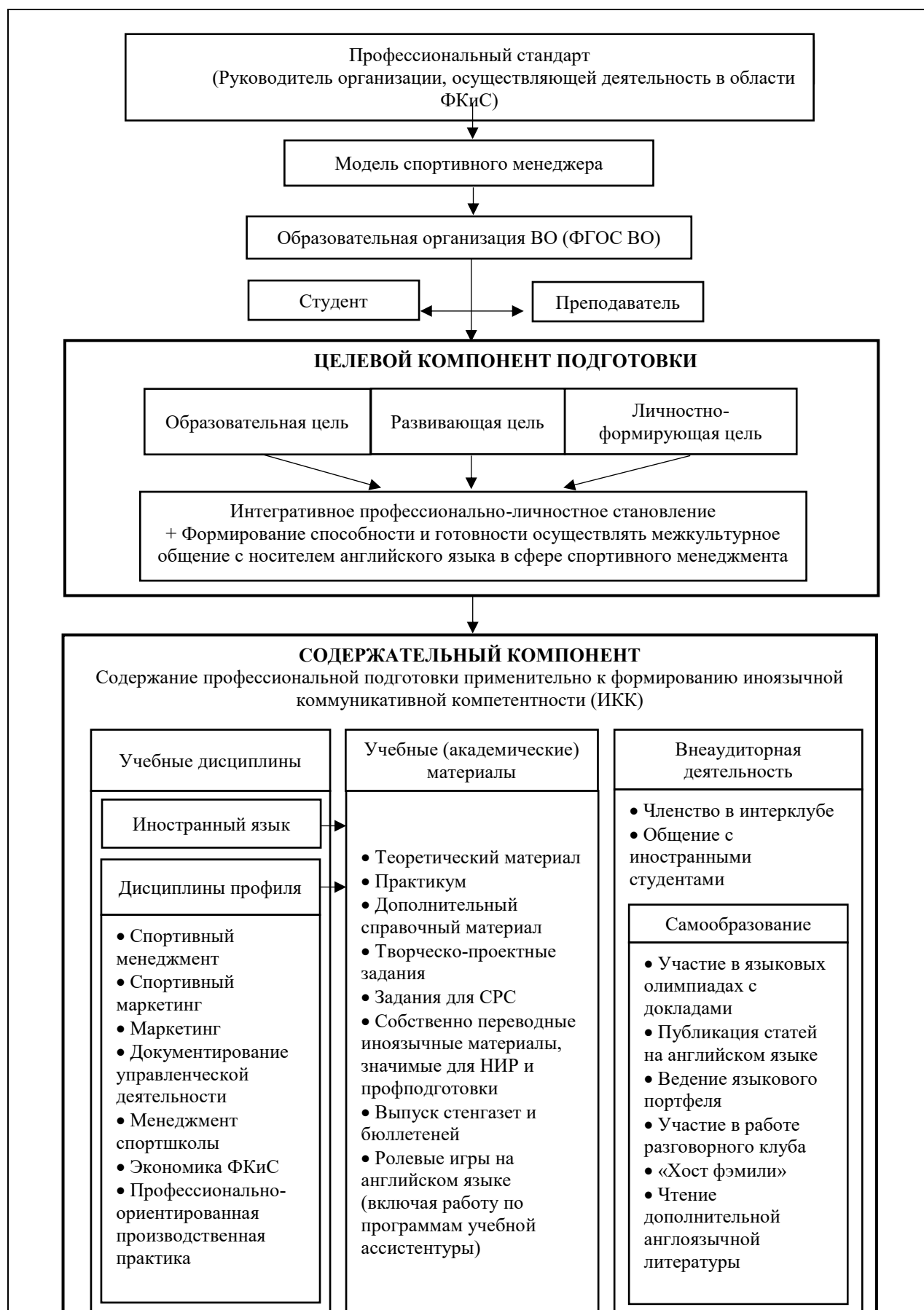
и сформированность ИКК, значимой для сферы спортивного менеджмента.

Содержательный компонент представлен единством элементов, отражающих учебную деятельность: виды дисциплин, специальные задания, предусмотренные их содержанием, которые могут обеспечивать формирование отдельных компонентов ИКК будущего спортивного менеджера; виды предлагаемых академических учебных материалов для формирования ИКК; виды внеаудиторной развивающей деятельности, которые в значительной мере дополняют базовые формы организации деятельности студентов.

Оценочно-результативный компонент содержит виды контроля и критерии оценивания сформированности ИКК: степень выраженности мотивации на совершенствование в области владения ИКК; уровень понимания иноязычной информации (письменной и устной); умения вести свободный диалог на иностранном языке: на профессиональные и бытовые темы.

Предлагаемая (спроектированная) теоретическая модель системы формирования ИКК спортивного менеджера в нашем видении является целостным и развивающим конструктом, каждый компонент которого, обладая вполне определенными свойствами, является частью целостности свойств всей системы.

Остановливаясь на представлении данной модели, мы отдаем себе отчет в том, что за ее построением далее должны быть осуществлены этапы ее настройки (сопоставление моделируемых данных с реальными данными на момент начала реализации), валидации (проверка точности и достоверности, полученных в результате моделирования данных), внедрения и управления изменениями (изменение существующей программы обучения, методов и форм обучения, использование новых технологий и в первую очередь – информационно-коммуникационных).



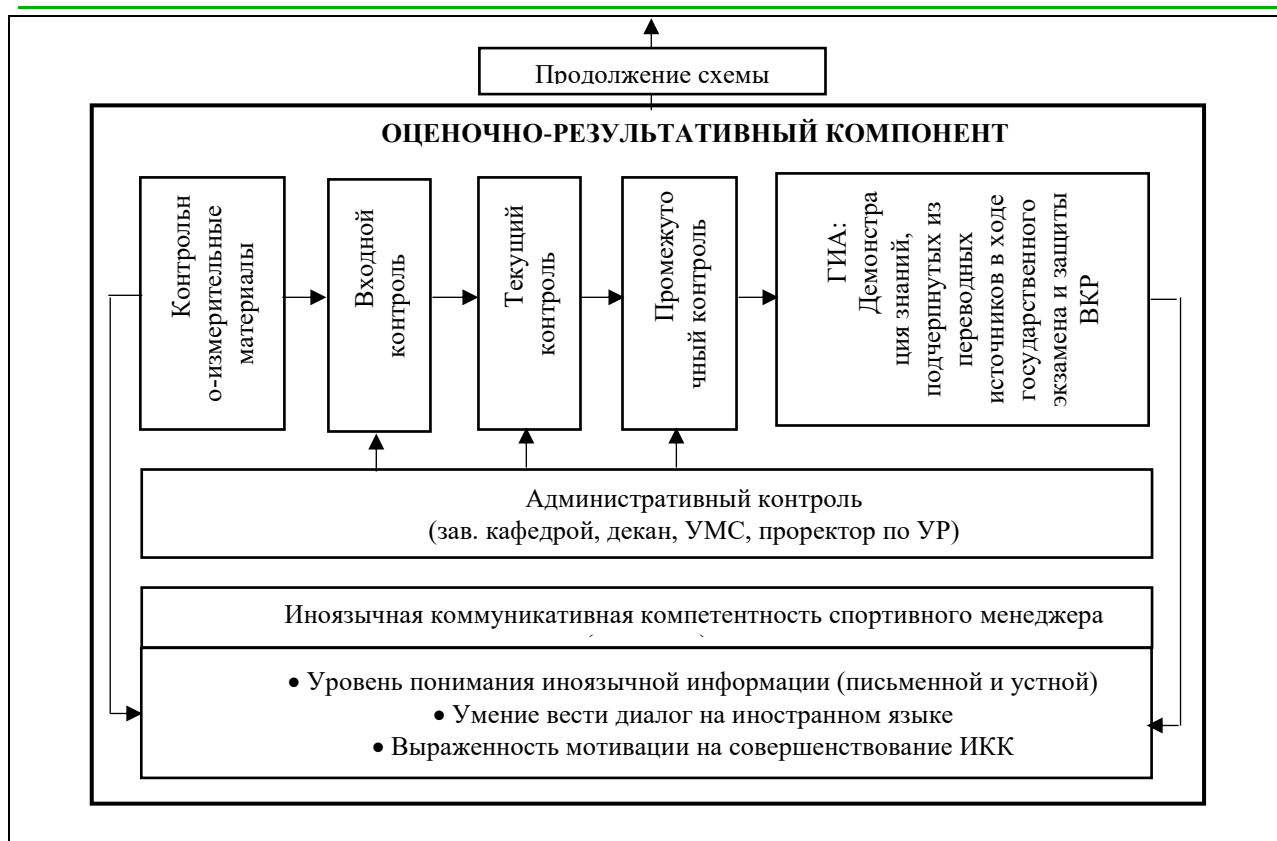


Рис. 10. Проектный вариант модели педагогической системы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущего спортивного менеджера

В такой полной последовательности этапов модель может лишиться статуса «теоретическая». Тем не менее, представление проекта теоретической модели, скорее всего, позволит участникам образовательного процесса (как это было и с авторами данной главы монографии) лучше понять и увидеть иные взаимосвязи между различными составляющими и аспектами обучения и образования. Вполне возможно, что данная модель при ее реализации может стать трендом в системе ВФШ и решать проблемы подготовки специалистов (спортивных менеджеров) будущего.

В целом моделирование образовательного процесса таит в себе достаточное множество преимуществ, которые помогают более

эффективно организовать и улучшить образовательную подготовку через достижение обучающимися более качественных результатов.

Следует указать на то, что применительно к данной модели вполне возможно установление механизмов ее адаптации к реализации учебного процесса в высшей школе вообще. Таковыми могут быть: вариативность и сложность используемых учебных материалов и контрольно-измерительных процедур; индивидуальные графики обучения; объем индивидуальной творческой и самостоятельной работы.

Элементами, вносящими неопределенность в ход реализации модели, могут быть: неточность оценивания знаний; неопределенность оценивания личностно-профессиональных характеристик, свойственных обучаемым; неточность определения уровня сложности заданий.

Завершая описание данного раздела главы, считаем необходимым сделать акцент на следующем. С целью описания эффективности моделирования в педагогику введено специальное понятие – педагогическая валидность, близкое к достоверности, адекватности, но не тождественное им. Педагогическую валидность обосновывают комплексно: концептуально, критериально и количественно, так как в педагогике чаще всего моделируется многофакторное явление. К числу таковых, безусловно, относится и процесс, смоделированный в ходе выполнения данной главы монографии – процесс обучения, обеспечивающий достижение повышенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетентности спортивного менеджера. Предложенная теоретическая модель – предположительный вариант проистекания обучающей деятельности, который, безусловно, должен подлежать валидации, что позволит изучить и оценить последствия предполагаемых действий.

Здесь следует отметить и то, что понятие «моделирование» соотносится с понятием «проектирование». Процесс создания проекта основан на разработке, создании и исследовании модели как системы, какого-то явления. Но в отличие от моделирования, которое может

распространяться и на прошлый опыт, что способствует более глубокому осмыслению наработок предшественников, проектирование же ориентировано на разработку моделей процессов и явлений, которые возможны в будущем.

**Данные, отражающие качество освоения дисциплинарного курса
иностранного языка у обучающихся, осваивающих образовательные
программы, следующие за бакалавриатом**

Одной из частных задач исследования, появившейся по ходу данного исследования, вернее сказать, после завершения первой его части, явилась оценка состояния иноязычных познаний у определенного ряда обучающихся, завершивших обучение в бакалавриате, на этапе следующих повышенных уровней образовательной подготовки. Именно с этой целью и были произведены отдельные оценочные процедуры (онлайн-тест), позволившие установить сохранность или выживаемость знаний рассматриваемого вида у отдельных обучающихся, завершающих обучение в магистратуре (протестировано 10 магистрантов (очная форма обучения)) и тех лиц, кто продолжил обучение в аспирантуре (обследовано 8 аспирантов 1-го года обучения).

Исследование было продолжено на этапе магистерской подготовки, что позволило определить уровень иноязычной подготовки обучающихся, завершивших освоение двух основных образовательных (бакалавриат и магистратура) программ высшей физкультурной школы. В связи с отсутствием в магистратуре дифференцированной оценки, выставляемой по итогам освоения дисциплины «Иностранный язык», мы вновь прибегли к оцениванию иноязычной успешности магистрантов, обучавшихся в бакалавриате по направлению «Физическая культура», в период прохождения завершающего этапа исследования (март 2026 года) с использованием опросника, применяемого для и уже апробированного нами ранее на завершающем этапе бакалаврской подготовки.

Кроме того, нами были подвержены тестированию с использованием уже неоднократно упоминаемого теста 8 аспирантов I курса обучения (2025–2026 уч. год), получивших высшее образование магистерского уровня в ДВГАФК. Результаты всех видов тестирования и оценочных процедур приведены в таблице 5.

Таблица 5

**Обобщенные итоги этапов освоения обучающимися дисциплины
«Иностранный язык» в ДВГАФК**

Бакалавриат			Магистратура		Аспирантура
Оценка за экзамен по ин. языку	Самооценка	Итоги тестирования (профиль СМ) к моменту окончания бакалавриата	Оценка текущей (сессионной) успеваемости	Итоги тестирования к моменту окончания магистратуры	Итоги тестирования на I курсе обучения
4,44	Уровень A1-A2 ($\approx 3,0$) (62% опрошенного контингента)	34,0 балла (Уровень B1)	Зачтено	22,0 балла (Уровень A1-A2)	23,0 балла (Уровень A1-A2)
<i>* Статистические различия между значениями столбцов 5 и 6 – недостоверны ($P \geq 0,05$), а между столбцами 3 и 5, и столбцами 3 и 6 – достоверны ($P \leq 0,05$)</i>					

По данным проведенного тестирования видно, что уровень иноязычной обученности магистрантов достоверно не отличается от тех показателей, которые демонстрируют выпускники бакалавриата. Аспиранты в этом плане достоверно не отличались от выпускников магистратуры, значение теста у них соответствовало величине 23,0 балла.

Для удовлетворения авторского интереса, касающегося того, насколько знания английского языка оказываются необходимыми учёным, имеющим степень кандидата педагогических наук по ранее

существовавшей специальности 13.00.04, нами было предложено пройти это тестирование 10 кандидатам наук, проходившим ранее обучение в нашей аспирантуре (и в нашем вузе по программе ВО), защитившимся и ныне работающим в системе высшего образования (медицинский профиль и профиль госслужбы).

Оказалось, что познания в области иностранного языка у этой категории лиц в среднем оказались равными 21 балла. Данный показатель был ниже того, который свойственен выпускникам бакалавриата нашей академии.

В плане поиска научных данных в зарубежных изданиях (на английском языке) они затруднений не испытывают, т.к. пользуются современными интеллектуальными системами перевода, восполняющими указанный пробел в профессиональной подготовке и самосовершенствовании, но применительно к разговорной (коммуникативной) практике они испытывают затруднения.

Приводимые здесь данные свидетельствуют о том, что либо практикуемый подход (методика) организации преподавания иностранного языка на отдельных этапах вузовской подготовки нельзя признать весьма успешным, либо учебная успешность обучающегося контингента не соответствует должной качественности.

Вполне возможно, что снижение уровня иноязычной компетентности у магистрантов к моменту завершения магистратуры на фоне выпуска из бакалавриата есть результат отсутствия постоянной практики общения на иностранном языке, поэтому обучение на I курсе аспирантуры тоже не слишком стимулирует аспирантов на изучение иностранного языка, сдача которого в форме кандидатского экзамена будет происходить лишь на II курсе аспирантской подготовки. Форсирование образовательной подготовки к данному квалификационному испытанию потребует высокой степени напряженности учебной деятельности по освоению иностранного языка.

Даже по утверждению не столь большого специалиста в области иностранного языка (это наше собственное мнение), но весомого политика, каковым является председатель Государственной Думы РФ В. Володин (2026), чтобы знать язык, это знание иностранного языка необходимо постоянно поддерживать [3].

Изучение иностранного языка в магистратуре после завершения «бакалаврской» подготовки предполагает дальнейшее развитие навыков профессионально-ориентированной коммуникации, чтение научной литературы на иностранном языке (английском), развитие навыков профессионального перевода и академического письма, овладение навыками ведения научной дискуссии.

К большому сожалению, объем учебного времени, выделяемого на изучение иностранного языка в магистратуре, составляет всего 108 часов, из которых на долю аудиторного времени (академических занятий) приходится всего 26 часов.

Содержание подготовки по иностранному языку в магистратуре по сей день не установлено, и его отбор зачастую вызывает затруднения у преподавателей [9].

В целях сохранения на достигнутом уровне или дальнейшего развития навыков владения иностранным языком на этапе магистерской подготовки, скорее всего, необходимо дополнительно к освоению дисциплины «Иностранный язык» включать формы работы, стимулирующие сохранение или дальнейшее развития языковых навыков. Таковыми могут быть:

- выполнение в рамках НИР заданий, связанных с необходимостью обязательного включения в перечень библиографического списка (список литературы) источников, изданных на английском языке (научные статьи, монографии);
- дополнительное включение в содержание ВКР титульного листа и аннотации ВКР, выполненных на английском языке;

- подготовка профессионального резюме (на английском языке), демонстрирующего владение навыками НИР;
- поиск на иноязычных сайтах глобальной сети Интернет новейшей информации по теме ВКР или смежным темам, их перевод (возможно, и с программой «Переводчик») и последующее редактирование.

В качестве обучающей образовательной практики можно предложить студентам ДВГАФК разучивание и пение гимна академии на английском языке. Это будет несколько подобно исследованию, проведенному М.А. Ерыкиной (2017), где в системе средств обучения иностранному языку в неязыковом вузе было применено использование аутентичного песенного материала – студенты исполняли песни на английском языке [7].

С развитием цифровых технологий, с появлением в широком доступе технологий искусственного интеллекта (ИИ), например, чат-ботов, которые моментально генерируют ответы на поступающие запросы, современное образование стоит перед выбором: принять или отклонить, интегрировать или обойти предложения нейросетей, замещающих, по сути, самостоятельную иноязыковую активность обучающихся [2].

Среди некоторых современных студентов (в составе бакалавриата очной формы обучения ДВГАФК число таковых в 2025 году составляло порядка 46 % от числа опрошенных) существует мнение, что изучение иностранного языка и владение им нечто архаичное, уже замещенное нейросетевыми технологиями. Поэтому озабоченность у преподавателей вызывают снижение мотивации студентов и их пассивность в иноязычной подготовке.

Сложившуюся ситуацию можно считать вызовом современному образовательному сообществу. При этом существуют отдельные исследования, подтверждающие неспособность нейросетей заменить человека, владеющего иностранным языком, который понимает контекст, учитывает культурный код общающихся.

Для удовлетворения авторского интереса, касающегося того, насколько знания английского языка оказываются необходимыми ученым, имеющим степень кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04, нами было предложено пройти это тестирование 6 кандидатам наук, проходившим ранее обучение в нашей аспирантуре (и в нашем вузе по программе ВО), защитившимся и ныне работающим в системе высшего образования (медицинский профиль и профиль госслужбы).

Оказалось, что познания в области иностранного языка у этой категории лиц в среднем оказались равными 21,2 балла. Данный показатель был ниже того, который свойственен выпускникам бакалавриата нашей академии.

В плане поиска научных данных в зарубежных изданиях (на английском языке) они затруднений не испытывают, т.к. пользуются современными интеллектуальными системами перевода, восполняющими указанный пробел в профессиональной подготовке и самосовершенствовании, но применительно к разговорной (коммуникативной) практике они испытывают затруднения.

Роль английского языка важна и объемна в спортивной сфере. Огромное количество профессиональных спортсменов и тренеров стремятся оказаться на международной арене, проявить там свой талант. Без знания иностранного языка невозможно понять ни окружающих, ни тонкостей и мелочей, характерных для контактно-спортивного лингвистического взаимодействия.

При ответе на вопрос о необходимости изучения дисциплины «Иностранный язык» в академии (был опрошен 1 курс бакалавриата 2025 года 50 человек), 36 человек (72 %) высказались положительно о необходимости представительности этой дисциплины в учебном плане, только 5 человек (10 %) посчитали, что их знаний по иностранному языку достаточно для того, чтобы успешно выстраивать коммуникацию с носителями английского языка, хотя отдельные трудности здесь могут и

возникать. Это вполне может быть на фоне предполагаемого снижения интереса российской высшей школы к освоению студентами иностранного языка как обязательной дисциплины, на замену которой придёт русский язык.

Однако нужно иметь в виду, что уверенное владение иностранным языком обеспечивает спортсмену комфортное пребывание за пределами своей страны (при снятии санкций), открывает путь к международному успеху и поднимает престиж государства.

Знание иностранного языка играет значительную роль в профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту в условиях продолжающейся глобализации и развития международных связей, несмотря на санкционную политику, проводимую в отношении российского спорта.

Это может быть усмотрено в следующем (Душко М.С., 2015):

1. Расширении коммуникации в международной среде в таких особо массовых видах спорта, каковыми являются футбол и хоккей, где тренеры работают в иностранных клубах, общаясь со спортсменами и официальными лицами, избегая недопонимания и ошибок в коммуникации.

2. Понимании новейшей специализированной информации, большая часть которой публикуется в иностранных изданиях (правильной интерпретации текстов, которые могут быть переведены с использованием ИИ).

3. Повышении профессиональной ценности специалиста и расширении возможностей для его карьерного роста. Это способствует росту его конкурентоспособности на рынке труда, включая международный. В динамичной среде спорта, где требуется быстрота реакции и четкость коммуникации, отсутствие языковой компетенции может стать препятствием для эффективного взаимодействия [6].

Тем не менее, данные статистики свидетельствуют о том, что уровень владения иностранным языком среди тренеров, а это касается и

других специалистов спортивного профиля, обучающихся с ними в единой образовательной среде высшего образования, часто остается недостаточным. Это может быть связано с невысоким уровнем внутренней мотивации, отсутствием систематического пополнения знаний в области иностранного языка или слабым пониманием его роли в профессиональной подготовке.

Заключение

Полученные данные следует считать актуальной информацией, позволяющей судить о качестве обучения английскому языку на первом этапе языковой подготовки в академии. Вполне вероятно, что они, с одной стороны, могут при соответствующем профессиональном предъявлении студентам способствовать усилению у них мотивации к дальнейшему совершенствованию англоязычных коммуникативных компетенций, а с другой – сподвигнут преподавателей на использование инновационных методов и методик обучения иностранному языку.

Представленные данные наводят на размышления, касающиеся более активного использования (при существующей недостаточности аудиторной учебной нагрузки) в образовательной практике концепции «blended learning» (смешанного обучения), в соответствии с которой студенты могут получать знания как в режиме онлайн-обучения, так и очно-контактно, взаимодействуя с преподавателем (обучение «лицом к лицу»).

Использование навыков иностранного языка должно быть органично вплетено в процесс освоения содержания многих дисциплинарных курсов образовательной программы, через получение заданий на изучение дополнительной иноязычной литературы по темам данных дисциплин, что будет способствовать углублению профессиональной подготовки.

Сейчас, когда иноязычное общение стало важным компонентом будущей профессиональной деятельности, возникает необходимость повысить уровень практического владения иностранным языком таким

образом, чтобы современные студенты могли осуществлять иноязычное общению в конкретных профессиональных, деловых и научных сферах и ситуациях с учетом профессионального мышления.

Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки в вузе будет способствовать успешной социализации выпускников, содействовать вхождению их в мир человеческой культуры. Наличие большого числа студентов бакалавриата академии, владеющих английским языком на низком уровне (62,3 %), не позволяет им использовать его в широкой профессиональной коммуникации.

Успешное овладение студентами дисциплинарной программой по иностранному языку увеличивает их конкурентоспособность на рынке труда, обеспечивает им свободную коммуникацию с деловым и научным сообществами. Кроме того, в дальнейшем это вполне возможно может обеспечить доступ к международному образованию без выезда за пределы своей страны и, не прерывая своей карьеры, обеспечить себе личностный рост и профессиональный апгрейд.

По численности обучающихся, владеющих английским языком на высоком среднем и низком уровнях, студенты бакалавриата ДВГАФК вполне соответствуют тем показателям, которые свойственны общей выборке студентов из четырех типов ООВО, данные которых были использованы для сравнения. Студенты профиля «Спортивный менеджмент» обладают более высоким уровнем сформированности иноязычной подготовленности к моменту выпуска из академии по отношению к остальным обучающимся направления «Физическая культура». По итогам экзамена по иностранному языку они имели среднюю оценку, равную 4,8 балла, являющуюся самой высокой на курсе.

К числу факторов, влияющих на качество владения английским языком студентами академии физической культуры, нами с учетом полученных опросных данных могут быть отнесены следующие:

- качество общеобразовательной языковой подготовки (суммарно составляет 972 часа);
- наличие дополнительной образовательной подготовки, получаемой в школах английского языка параллельно с общеобразовательной подготовкой;
- гендерные различия (девушки имеют более высокий уровень владения иностранным языком);
- уровень образования родителей;
- общая учебная академическая успешность в ходе профессионально-образовательной подготовки;
- виды и содержание используемых в высшей школе образовательных языковых практик, применяемых в ходе освоения дисциплины «Английский язык».

Ведущими факторами, способствующими демонстрации более высоких показателей владения английским языком студентами бакалавриата ДВГАФК, являются:

- уровень образования родителей (в семьях, в которых оба родителя имеют высшее образование, дети склонны демонстрировать более высокое знание иностранного языка);
- посещение (занятия) учреждений дополнительного образования, оказывающих услуги по изучению иностранных языков (в течение года и более).

Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы преподавателями-лингвистами академии для совершенствования методики преподавания английского языка в академии.

Применение моделирования в образовательной практике обеспечивает более глубокое познание сущности учебно-воспитательных процессов и явлений, проистекающих в системе высшей школы. Практически любая дисциплина профессиональной подготовки нуждается в опоре на модель. Процесс их освоения становится более

качественным, если сопровождается схемами, знаковыми конструкциями, макетами различных структур.

Предложенная теоретическая модель повышения иноязычной коммуникативной компетентности спортивного менеджера подлежит проверке в ходе достаточно продолжительного педагогического эксперимента, который определяет ее валидность в решении проектируемых задач, позволит исследовать частные параметры моделируемого явления и установить критерии оценки изменения этих параметров. С позиции целевой направленности данную теоретическую модель можно отнести к учебно-имитационному виду моделей.

Включенность одного из авторов монографического исследования в процесс иноязычного обучения в рамках профессиональной подготовки, проистекающей в бакалавриате и магистратуре ДВГАФК, позволяет вести речь о том, что в учебном процессе реализуются различные методы, формы и технологии, однако пока недостаточно широко используется потенциал неформального (образование, осуществляемое за пределами формальной образовательной системы) и информального (образование, проистекающее за пределами стандартной образовательной среды) видов образования.

Иностранный язык – это не просто инструмент общения в XXI веке. Это путь к профессиональной самореализации, средство карьерного роста и условие интеграции в глобальную экономику.

В практике преподавания иностранного языка широко должно практиковаться использование кейс-методов, ролевых игр, дебатов, ситуационного моделирования. Важными элементами новой языковой экосистемы должны стать мероприятия, вовлекающие студентов в исследовательскую и проектную деятельность, дополняемых интеграцией ИИ, в виртуальную реальность и персонализированное обучение. Особый акцент должен делаться на использование цифровых платформ, искусственного интеллекта, онлайн-прокторинга, мобильных приложений и видеоконференций.

Основным направлением развития языкового образования должна являться его профессионализация (ESP – English for Specific Purposes). Должна существовать линейка образовательных модулей, набор которых будет подбираться с учетом профилей подготовки. Тогда преподавание будет ориентированно на будущую профессию студентов, включая изучение профессиональной терминологии, написание резюме, ведение переговоров, чтение профильной литературы. Основной упор в обучении должен делаться на развитии навыков общения (говорение, аудирование), а не только на чтение и перевод.

Полагаем, что качество освоения иностранного языка (английского) может быть повышено, если обучение будет учитывать концептуальные положения системы иноязычного образования, основанные на развитии человека как личности посредством взаимосвязанного изучения иностранного языка и иноязычной культуры, на дополнении состава стандартных учебных средств новыми формами, тесно взаимосвязанными с основным содержанием программы обучения, применение аутентичных проблемных материалов (в рамках профильных дисциплин), фрагментарно предполагающих иноязычную обработку, затрагивающих профессиональные интересы обучающихся и побуждающих к иноязычным самостоятельным высказываниям.

Успех освоения иностранного языка в неязыковом вузе детерминирован синергией высокого уровня внутренней мотивации студента и профессионально-ориентированной методики преподавания, подкрепленной цифровыми образовательными ресурсами.

Происходящая подготовка к структурным изменениям системы высшего образования в стране предусматривает выделение в качестве обязательных для всех уровней и форм обучения независимо от направления подготовки таких дисциплин как «История», «Основы государственности», «Русский язык» и «Философия». Об этом сообщил министр науки и высшего образования Валерий Фальков на заседании Совета по реализации государственной политики в сфере поддержки

русского языка и языков народов России. По его словам, включение русского языка в единое социогуманитарное ядро ВО позволит повысить качество преподавания и поспособствует объединению образовательного пространства России [19].

Как видно, из перечня обязательных дисциплин планируется удалить «Иностранный язык». Мы считаем, что данное новшество никоим образом не повлечет за собой снижение интереса к изучению иностранного (английского) языка, поскольку он продолжает оставаться языком международного общения. Это касается и сферы спорта, крупнейшими международными состязаниями в которой являются Олимпийские игры, Чемпионаты Мира и Европы, где атлеты, судьи и большое количество иных специалистов, приглашаемых для работы на данных мероприятиях, вынуждены находить общий язык благодаря владению английским языком. Именно поэтому у дисциплинарного курса «Иностранный язык», преподаваемого в системе высшего физкультурного образования, есть перспективное будущее, а, следовательно, исследования, подобные проведенному нами, будут иметь место, а данные, приведенные здесь, возможно, будут цитироваться.

Список литературы

1. Авакова О.В. О перспективных подходах к интенсификации обучения иностранного языка в неязыковых образовательных организациях /О.В. Авакова // Право, Экономика, Безопасность. – 2017. – № 1-2 (10). – С.142–148.
2. Борисова Л.Е. Дисциплина «Иностранный язык (английский)» в профессиональной подготовке спортсменов и тренеров / Л.Е. Борисова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – № 1 (106). – С. 221–224.
3. Вячеслав Володин: второй иностранный язык в школах в качестве обязательного вводиться не будет. – URL: <http://duma.gov.ru/news/63321/> (дата обращения 01.04.2026).

4. Габитова Л.А. Интернационализация и глобализация в образовании: сущность и соотношение понятий / Л.А. Габитова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 5. – С. 62–65.

5. Галимзянова И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: автореф. дисс. ...док. пед. наук: 13.00.08 / Ильхамия Исхаковна Галимзянова. – Казань, 2009. – С. 31.

6. Душко М.С. Мотивация освоения иностранного языка как компонент личностной готовности студентов к профессиональной деятельности тренера: дис. ... канд. психолог. наук: 13.00.04 / Марина Сергеевна Душко. – Краснодар. – 2015. – 189 с.

7. Ерыкина М.А. Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку (английский язык; неязыковой вуз): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / Ерыкина Мария Андреевна. – Москва, 2017. – 273 с.

8. Какие иностранные языки изучают россияне. – URL: https://t-j.ru/foreign-languages-stat/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2F (дата обращения 06.07.2026).

9. Крупченко А.К. Основы профессиональной лингводидактики (Серия «Профессиональная лингводидактика»): монография / А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – Москва: АПК и ППРО, 2015. – 232 с.

10. Литвиненко Е.В. Учебный блог как средство мотивации студентов к изучению иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Елена Владимировна Литвиненко. – Казань, 2025. – 24 с.

11. Найман Е.А. Английский язык в статусе языка всемирного общения в сфере образования / Е.А. Найман, С.К. Гураль, В.М. Смокотин // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 367. – С. 158–164.

12. Опрос: владение английским может прибавить к зарплате более 75 % в некоторых отраслях. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/8836675> (дата обращения 09.11.2025).

13. Петрашова Т.Г. Оценка результативности программ языковой подготовки «обеспечивающих условия интернационализации вуза: Опыт инновационного технического ВУЗа / Т.Г. Петрашова // Язык и культура. – 2017. – № 38. – С. 269–284.

14. Рожкова К.В. Вознаграждается ли знание иностранного языка на российском рынке труда / К.В. Рожкова, С.Ю. Рошин // Вопросы экономики. – 2019. – № 6. – С. 122–141.

15. Рожкова К.В. Востребованные навыки студентов российских вузов: информационный бюллетень / К.В. Рожкова, С.Ю. Рошин, П.В. Травкин. – М.: НИУ ВШЭ. – 2022. – Том. № 20 (37). – Сер. Мониторинг экономики образования. – 32 с.

16. Рыжкова М.Н. Универсальная модель образовательной системы: кибернетический подход / М.Н. Рыжкова // Вестник РГРТУ. – 2015. – № 53. – С. 99–105.

17. Тютюков В.Г. Английский язык делового общения (business English for specific purposes) как возможная составная часть профессиональной подготовки бакалавра физической культуры / В.Г. Тютюков, Е.В. Гончарова, Г.М. Скрипник, П.В. Бородин, Г.В. Сафонова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 10 (164). – С. 324–329.

18. Филатов А.В. Моделирование образовательного процесса / А.В. Филатов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 2-2. – С. 142–146.

19. Фальков рассказал о четырех обязательных предметах для всех студентов РФ. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/27619253> (дата обращения 04.06.2026).

20. Филиппов В.М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы / В.М. Филиппов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. – 2015. – Том 15. – № 3. – С. 203–211.

© Тютюков К.М., Тютюков В.Г., Бородин П.В.
Мезенцев В.В., Крамаренко А.Л., Крамаренко Е.П.

Глава 28.

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВЫХ
ХАРАКТЕРИСТИК НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ**

Шуткина Жанна Александровна

к.п.н., доцент

Маркелова Татьяна Владимировна

д.психол.н., доцент

Соболева Татьяна Николаевна

д.психол.н., доцент

ФГАОУ ВО «ННГУ им. Лобачевского»

Аннотация: В главе рассматривается проблема влияния волонтерской деятельности на мотивационно-смысловые характеристики направленности личности студентов. В ходе исследования зафиксирован специфический психологический профиль студента-волонтера: высокая осмысленность и результативность жизни, гуманистическая и творческая направленность ценностей, устойчивое самоуважение. Ключевым результатом, раскрывающим новизну исследования, стало выявленное противоречие между высокой ценностной значимостью «Взаимоотношений» и сниженной «Контактностью» в профиле самоактуализации. Делается вывод, что волонтерская деятельность не расширяет круг поверхностного общения, а качественно преобразует коммуникативную стратегию личности в сторону избирательности и глубины.

Ключевые слова: направленность личности; мотивационно-смысловые характеристики; волонтерская деятельность; ценности; смыслы; самоактуализация.

FEATURES OF MOTIVATIONAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF PERSONALITY ORIENTATION STUDENT VOLUNTEERS

Shutkina Zhanna Aleksandrovna

Ph.D., Associate Professor

Markelova Tatiana Vladimirovna

Doctor of Psychology, Associate Professor

Soboleva Tatiana Nikolaevna

Doctor of Psychology, Associate Professor

FGAOU VO NNSU im. Lobachevsky

Abstract: The chapter examines the problem of the influence of volunteer activities on the motivational and semantic characteristics of students' personality orientation. In the course of the research, a specific psychological profile of the student-volunteer was recorded: high meaningfulness and effectiveness of life, humanistic and creative orientation of values, stable self-esteem. The key result revealing the novelty of the study was the revealed contradiction between the high value value of «Relationships» and the reduced «Contact» in the profile of self-actualization. It is concluded that volunteering does not expand the circle of superficial communication, but qualitatively transforms the communicative strategy of a personality towards selectivity and depth.

Key words: personality orientation; motivational and semantic characteristics; volunteer activity; values; meanings; self-actualization.

Мотивационно-смысловая сфера личности представляет собой ключевой регулятор активности человека, определяя его вовлеченность в деятельность и личностное развитие. Данные характеристики образуют фундамент направленности личности — устойчивой системы

доминирующих мотивов, задающей вектор отношения человека к миру и самому себе (Л.И. Божович) [2; 3].

Особый интерес представляет изучение этих феноменов в контексте волонтерской деятельности, которая требует безвозмездного вложения ресурсов и не может быть объяснена лишь внешними обстоятельствами. В ее основе лежат глубинные личностные структуры: ценности, смыслы и самоактуализация [16; 18].

Актуальность исследования усиливается ростом интереса к социально активной деятельности в молодежной среде. Студенческий возраст является важным этапом для формирования аксиологической направленности личности молодого человека. Ключевыми возрастными задачами этого периода становятся обретение смысла жизни, выстраивание системы ценностей и стремление к саморазвитию. Именно в это время молодежь наиболее активно ищет те виды деятельности, которые позволяют не только адаптироваться к социальным требованиям, но и ответить на экзистенциальные вопросы: «Кто я?», «В чем смысл моей деятельности?», «Каковы мои ценности?» [4; 5].

Волонтерская деятельность в этом контексте приобретает особое значение, поскольку она создает личность через деятельность: помогая другим, молодой человек не только приносит пользу обществу, но и формирует собственную идентичность, обретает чувство осмысленности и реализует свой потенциал [6; 13]. Однако, несмотря на очевидную значимость данной проблематики, анализ научной литературы показал недостаточную изученность мотивационно-смысловых характеристик направленности личности студентов-волонтеров при одновременном росте интереса к волонтерской деятельности как социально-психологическому явлению. Существующие работы Е.С. Азарова, Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, Е.Ф. Яценко и др. закладывают теоретический фундамент, однако эмпирических исследований, рассматривающих мотивы и смыслы современных студентов-волонтеров, недостаточно [11; 12].

Целью данного исследования является выявление особенностей мотивационно-смысловых характеристик направленности личности студентов-волонтеров в сравнении со студентами, не вовлеченными в волонтерскую деятельность.

Основная гипотеза состоит в предположении о том, что существуют значимые различия в смыслах, ценностях и самоактуализации молодых людей, занимающихся и не занимающихся волонтерской деятельностью.

Исследование проводилось на базе учебно-научной лаборатории специальной психологической подготовки ФСН ННГУ им. Н.И. Лобачевского при активном участии Кочетковой Дианы Вячеславовны, студентки 5 курса специальности «Психология служебной деятельности».

Теоретико-методологические основания

В отечественной психологии направленность личности традиционно рассматривается как «комплексное свойство личности, которое проявляется в динамических тенденциях — мотивах, потребностях и интересах, определяющих поведение человека» (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, К. К. Платонов) [17]. В контексте волонтерской деятельности направленность личности может быть понята как сложная развивающаяся система, включающая мировоззрение, систему ценностей и смыслов, внутренние побуждения, определяющие цели участия человека в добровольческой деятельности [4].

Особое значение для нашего исследования имеют мотивационно-смысловые характеристики личности, которые, согласно А.Н. Леонтьеву, В.Ю. Власовой и другим авторам, играют ключевую роль в регуляции поведения, выступая системообразующим фактором и способствуют личностному росту [1]. В данной работе в качестве ключевых

мотивационно-смысловых характеристик рассматриваются ценности, смыслы и самоактуализация.

Теоретический анализ показал, что понятие смысла (В. Франкл, Д.А. Леонтьев, В. В. Козлов) тесно связано с жизненными целями, ощущением удовлетворенности и продуктивности [14; 8]. Ценности (Д.А. Леонтьев, Б.Д. Парыгин, А. М. Ходырев) выступают как система жизненных смыслов и идеалов, определяющих направленность деятельности [19; 20]. Самоактуализация (А. Маслоу, К. Роджерс, Е.Ф. Яценко, А. С. Крапивкин) понимается как психическое явление, характеризующее личность как субъекта деятельности и проявляющееся в актуализации внутреннего потенциала [9; 15].

Результаты и обсуждение результатов исследования

В исследовании приняли участие 50 студентов (18–25 лет), из которых 25 волонтеров и 25 не волонтеров. Эмпирическое исследование проводилось с использованием трех методик: тест Смыслоразностных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева для диагностики осмысленности жизни [10]; тест «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцов, Л.В. Карпушина (АНЛ) для изучения ценностной сферы [7]; Самоактуализационный тест (САТ) Ю. Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз для оценки уровня и структуры самоактуализации [15]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия между группой студентов-волонтеров и не волонтеров.

Сравнительный анализ по методике Смыслоразностные ориентации показал, что студенты-волонтеры демонстрируют более высокий уровень осмысленности собственной жизни по сравнению со сверстниками, не участвующими в волонтерской деятельности (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1

Статистически значимые различия между шкалой и субшкалами по методике «Смыслжизненные ориентации»

Шкала	Группа	Описательная статистика		Уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни, p
		M	Sd	
Осмысленность жизни	Не волонтеры	97.8	17.6	0.013
	Волонтеры	110	19.1	
Цели в жизни	Не волонтеры	30.8	7.21	0.251
	Волонтеры	33.3	5.78	
Процесс жизни	Не волонтеры	28.1	7.75	0.020
	Волонтеры	33.1	6.20	
Результативность жизни	Не волонтеры	25.1	5.98	0.013
	Волонтеры	29.0	5.05	
Локус контроля Я	Не волонтеры	21.2	3.80	0.447
	Волонтеры	21.7	4.29	
Локус контроля Жизнь	Не волонтеры	31.9	5.15	0.176
	Волонтеры	33.0	6.69	

Обозначения: M – среднее арифметическое, Sd – стандартное отклонение

Статистически значимые различия зафиксированы по трём ключевым шкалам. По шкале «Осмысленность жизни» средний балл в группе волонтеров составил 110,0 против 97,8 в группе не-волонтеров ($p < 0,05$, $d = 0.013$). По данному результату можно сказать, что студенты-волонтеры воспринимают свою жизнь как более наполненную смыслом, целями и ценностями.

Шкала «Процесс жизни», отражающая эмоциональную насыщенность и интерес к происходящему, также показала значимые различия (33,1 у волонтеров и 28,1 у не-волонтеров; $p < 0,05$, $d = 0.02$). Следовательно, волонтеры склонны воспринимать сам процесс жизни

как увлекательный, осмысленный и приносящий удовлетворение — в отличие от склонности не-волонтеров воспринимать настоящее как рутинное или «проживаемое по инерции».

По шкале «Результативность жизни», оценивающей удовлетворённость пройденным отрезком жизни, волонтеры показали более высокие значения (29,0 против 25,1; $p < 0,05$, $d = 0.013$). Это свидетельствует о том, что они в большей степени удовлетворены своей самореализацией и оценивают прожитый этап как продуктивный и значимый.

Таким образом, профиль смысложизненных ориентаций студента-волонтера характеризуется более высоким уровнем осмысленности жизни, эмоциональной насыщенностью жизненного процесса и удовлетворённостью от пройденного этапа самореализации. Волонтеры в отличие от не-волонтеров воспринимают жизнь не как рутину, а как интересную, наполненную смыслом и приносящую ощущение продуктивности.

Анализ ценностных ориентаций по методике «Аксиологическая направленность личности» выявил статистически значимые различия по пяти шкалам, что позволяет говорить о специфическом ценностном профиле личности волонтера (данные представлены в таблице 2).

Таблица 2

**Статистически значимые различия между шкалами по методике
«Аксиологическая направленность личности»**

Шкала	Группа	Описательная статистика		Уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни, p
		M	Sd	
Креативность	Не волонтеры	3.68	3.06	<.001
	Волонтеры	7.60	4.35	

Продолжение таблицы 2

Взаимоотношения	Не волонтеры	8.12	2.91	0.038
	Волонтеры	9.64	3.77	
Престиж	Не волонтеры	2.00	2.50	0.336
	Волонтеры	3.04	2.92	
Достижения	Не волонтеры	6.84	2.85	0.022
	Волонтеры	9.12	2.92	
Материальное благополучие	Не волонтеры	7.96	2.13	0.922
	Волонтеры	7.96	3.47	
Сохранение индивидуальности	Не волонтеры	5.88	3.07	0.462
	Волонтеры	6.36	3.37	
Саморазвитие	Не волонтеры	6.56	2.92	<.001
	Волонтеры	10.2	3.66	
Общественная жизнь ГН	Не волонтеры	3.72	2.73	<.001
	Волонтеры	7.08	3.50	
Общественная жизнь ПН	Не волонтеры	3.12	1.59	0.623
	Волонтеры	3.20	3.14	

Обозначения: М – среднее арифметическое, Sd – стандартное отклонение

По шкале «Креативность» волонтеры (7,60) превосходят не волонтеров (3,68) ($p < 0,05$, $d < .001$), что отражает их готовность к нестандартному мышлению, поиску новых решений и творческому подходу к деятельности. Волонтерская работа, особенно в условиях ограниченных ресурсов и необходимости адаптироваться к разнообразным ситуациям, закономерно способствует развитию гибкости и изобретательности.

Шкала «Взаимоотношения» значимо выше у волонтеров ($p < 0,05$, $d = 0.038$), что отражает их ориентацию на построение глубоких, доверительных контактов. Постоянное взаимодействие с разными людьми развивает эмпатию, коммуникативные навыки и умение выстраивать устойчивые социальные связи.

По шкале «Достижения» волонтеры демонстрируют более высокие показатели ($p < 0,05$, $d = 0.022$). Это проявляется в стремлении ставить конкретные цели и успешно их реализовывать. В отличие от абстрактной учебной активности, волонтерская деятельность часто имеет зримый, осязаемый результат (проведённое мероприятие, решённая проблема подопечного), что закрепляет установку на достижение успеха.

Шкала «Саморазвитие» также значимо выше у волонтеров ($p < 0,05$, $d < .001$). Это указывает на их устойчивую направленность на личностный рост, приобретение новых навыков и самосовершенствование. Волонтерство предоставляет уникальную возможность осваивать новые социальные и профессиональные роли, что становится реальным каналом для саморазвития.

По показателю «Общественная жизнь гуманистическая направленность» волонтеры превосходят не-волонтеров ($p < 0,05$, $d < .001$). Это подтверждает, что в основе волонтерской активности лежат ценности альтруизма, помощи другим и служения обществу. Регулярная просоциальная деятельность закономерно укрепляет гуманистические установки, превращая их из абстрактных идей в устойчивые черты личности.

Таким образом, ценностный профиль студента-волонтера отличается ориентацией на творческий подход к деятельности, непрерывное самосовершенствование, постановку и достижение значимых целей, построение глубоких доверительных отношений и служение обществу на основе гуманистических идеалов.

Анализ результатов Самоактуализационного теста показал неоднозначную, но содержательную картину. Статистически значимые различия зафиксированы по четырём шкалам, причём по трём из них волонтеры демонстрируют более высокие показатели, а по одной — парадоксально более низкие (данные представлены в таблице 3).

Таблица 3

**Статистически значимые различия между шкалами по методике
«Самоактуализационный тест»**

Шкала	Группа	Описательная статистика		Уровень статистической значимости по критерию Манна-Уитни, p
		М	Sd	
Поддержка	Не волонтеры	51.8	9.26	0.442
	Волонтеры	50.4	9.42	
Ориентация во времени	Не волонтеры	50.6	5.45	0.829
	Волонтеры	50.6	6.35	
Ценностная ориентация	Не волонтеры	48.6	7.13	0.043
	Волонтеры	53.6	9.65	
Гибкость поведения	Не волонтеры	51.9	9.66	0.071
	Волонтеры	46.6	10.1	
Сензитивность к себе	Не волонтеры	48.4	9.63	0.822
	Волонтеры	49.5	10.8	
Спонтанность	Не волонтеры	52.0	7.60	0.961
	Волонтеры	51.6	7.31	
Самоуважение	Не волонтеры	55.4	8.12	0.049
	Волонтеры	60.1	8.24	
Самопринятие	Не волонтеры	56.2	9.56	0.113
	Волонтеры	50.9	11.5	
Представление о природе человека	Не волонтеры	56.4	10.6	0.129
	Волонтеры	60.6	9.49	
Синергия	Не волонтеры	47.8	7.55	0.024
	Волонтеры	52.9	8.29	
Принятие агрессии	Не волонтеры	47.9	9.48	0.868
	Волонтеры	48.8	8.31	
Контактность	Не волонтеры	53.6	9.54	0.023
	Волонтеры	46.9	8.98	
Познавательные потребности	Не волонтеры	48.4	9.60	0.717
	Волонтеры	47.9	10.1	
Креативность	Не волонтеры	45.4	5.94	0.015
	Волонтеры	51.2	8.56	

Обозначения: М – среднее арифметическое, Sd – стандартное отклонение

Шкала «Ценностные ориентации» значимо выше у волонтеров (53,6), чем у не волонтеров (48,6) ($p < 0,05$, $d = 0.043$). Более высокие показатели волонтеров по этой шкале свидетельствуют о том, что их ценностная система в большей степени соответствует гуманистическим идеалам и ориентирована на саморазвитие, аутентичность и полноту проживания жизни. Что подтверждает и дополняет результаты, полученные по методике «Аксиологическая направленность личности».

Результаты по шкале «Самоуважение» значимо выше у волонтеров (60,1), чем у не волонтеров (55,4) ($p < 0,05$, $d = 0.049$). Это означает, что волонтеры в большей степени ценят себя за свои достижения, силу и способность влиять на окружающую действительность. Успешная реализация помощи другим и признание со стороны благополучателей становятся источником устойчивого позитивного самоотношения.

Шкала «Синергия» также выше у волонтеров (52,9), чем у не волонтеров (47,8) ($p < 0,05$, $d = 0.024$). Это отражает способность воспринимать мир и людей целостно, видеть взаимосвязи противоположных явлений. Волонтерская деятельность, требующая соединения личных интересов и общественного блага, серьёзной работы и эмоциональной включённости, формирует у студентов более гибкое, интегративное мышление.

Шкала «Креативность» в структуре самоактуализации значимо выше у волонтеров (51,2) по сравнению с не волонтерами (45,4) ($p < 0,05$, $d = 0.015$), что согласуется с данными ценностной сферы и подтверждает устойчивость этой характеристики.

Наиболее интересный результат получен по шкале «Контактность»: здесь волонтеры показали более низкие значения (46,9) по сравнению с не волонтерами (53,6) ($p < 0,05$, $d = 0.023$), что, на первый взгляд, противоречит высоким показателям по шкале «Взаимоотношения» в ценностной сфере. Однако с психологической точки зрения можно предположить, что волонтеры, в силу своей деятельности, ориентированы не на широкий круг поверхностных контактов, а на

подлинное, глубокое общение, связанное с решением значимых задач. Сниженная «контактность» в данном случае может отражать избирательность и требовательность к качеству взаимодействия. Также такие показатели могут быть связаны с эмоциональным истощением волонтеров.

Следовательно, профиль самоактуализации студента-волонтера включает в себя принятие гуманистических ценностей, характерных для самоактуализирующихся личностей, устойчивое самоуважение, целостное восприятие мира и творческий подход к реальности. В то же время он отличается избирательной стратегией в установлении социальных контактов, что свидетельствует не о снижении коммуникативных навыков, а об их качественном преобразовании в сторону большей глубины и содержательности.

Выводы

Таким образом, гипотеза о существовании различий в смыслах, ценностях и самоактуализации между студентами-волонтерами и не волонтерами подтвердилась. Исследование показало, что молодые люди, участвующие в волонтерских движениях, воспринимают сам процесс жизни как увлекательный и эмоционально насыщенный, позитивно относятся к своим достижениям и в целом воспринимают его, как наполненный целями и внутренними ценностями. Для них в большей степени характерен высокий интерес к творческому подходу, нестандартному мышлению, постоянному развитию и самосовершенствованию, стремлению к достижению конкретных целей и построению глубоких, доверительных отношений. Также для них характерна личностная зрелость, включающая в себя устойчивое самоуважение, целостное, интегративное восприятие мира и творческий потенциал.

Наиболее интересным и значимым результатом стало обнаружение различий в сфере коммуникации. Несмотря на высокую ценность

«Взаимоотношений», студенты-волонтеры показали заметно меньшую «Контактность» (46,9 против 53,6). Такой противоречивый результат может свидетельствовать о качественной трансформации социальных взаимодействий. Волонтерская деятельность требует глубокого сочувствия и включённости в решение реальных проблем, чем способствует снижению терпимости к поверхностным и формальным контактам. Такие студенты скорее сосредоточены на содержательном и искреннем общении, чем на расширении круга социальных связей.

Соответственно, волонтерская деятельность выступает значимым фактором развития направленности личности в студенческом возрасте, способствуя формированию осмысленного отношения к жизни, развитию просоциальных ценностей и становлению зрелой самоактуализирующейся личности. Полученные результаты могут быть использованы при разработке психологического сопровождения волонтерской деятельности в вузе и программ привлечения молодежи к добровольчеству.

Список литературы

1. Акимова Н. Н. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студента: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Томск. Гос. Ун-т. – Томск, 2010. – 23 с.
2. Бокова О. А. Системообразующие факторы личности студентов, и занимающихся добровольческой деятельностью. / И. В. Григоричева, И. С. Рыбина, Е. В. Четошникова, Ю. А. Мельникова. // Science for Education Today. — 2018. — Т. 8, —№ 5. — С. 91–106
3. Зинова И. М. Особенности направленности личности студентов-волонтеров. / Краснова С. Н. // Гуманизация образования. — 2018. — №3. — С. 92–98.
4. Ишкова Е.В. Типы направленности личности на волонтерскую деятельность // Психология. Психофизиология. — 2022. — Т. 15, —№ 4. — С. 15–24: <https://sciup.org/jpps-susu/2022-4-15>

5. Ишкова Е.В. Индивидуально-психологические факторы направленности личности на волонтерскую деятельность // Человеческий капитал. – 2021. – № 2(146). – С. 208–217
6. Кадыш М.Е. Исследование проблемы направленности личности в студенческом возрасте // Вестник № 1. – 2010. – С. 22–23: <https://www.psymgou.ru/jour/article/view/568>
7. Капцов А. В. Тест Аксиологической направленности личности АНЛ 4.7 // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2021. – № 1 (29). – С. 24–41
8. Козлов В. В. Человек в поисках смысла жизни // Методология современной психологии. – 2025. – №. 26. – С. 220–228.
9. Крапивкин А. С. Проблема самоактуализации в психологии А. Маслоу // Молодежный вектор развития аграрной науки. – 2023. – С. 294–299.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000 – 18 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2019. – С. 582.
12. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2016.— № 2 — С. 3–18
13. Логвинова М. И. Направленность личности и группы представителей просоциальных молодежных субкультур // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2 (58). – С. 322–328.
14. Менщикова И. А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе: специальность 19.00.05 – «Социальная психология»: диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук / Е.Ф. Ященко. – Челябинск 2014. С. 51–65.

15. Некрасов С. Д. Как составить психологический портрет человека: учебно-методическое пособие / С.Д. Некрасов. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2016. – 67с.

16. Палкин К.А. Ценностно-смысловые факторы участия в волонтерской деятельности студентов российских вузов // «Вестник практической психологии образования» — 2023. — Т. 20, — № 1. — С. 117–128.

17. Прялухина А.В. К вопросу об исследовании феномена направленности в отечественной психологии // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 6 (184). — С. 473–475.

18. Соловьева С. А. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в период молодости в зависимости от типа осмысленности жизни: автореф. канд. психол. наук: 19.00.13 / Казанский (Приволжский) фед. унт. – Казань, 2011. 24 с.: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004840813/

19. Ходырев А. М. Современный взгляд на категорию «ценности» // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5 (134). – С. 20–30.

20. Цветов М. А. Подходы к пониманию сущности ценностей и их систем: история и современность / М. А. Цветов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 28 (132). — С. 838–842.

© Шуткина Ж.А., Маркелова Т.В., Соболева Т.Н.

Глава 29.

**VALUE-ORIENTED PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
OF FUTURE TEACHER-RESEARCHERS: FROM MOTIVATIONAL
INTENTION TO SELF-REGULATED PRACTICE
IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

Deng Zhangyi

master's student

Puyman Sergey Alexandrovich

Ph. D. Sc., Associate Professor

Belarusian National Technical University

Abstract: This chapter examines the professional self-development of future teacher-researchers as a value-mediated conversion of developmental intention into self-regulated practice. Theoretical synthesis is combined with a renewed interpretation of cross-sectional data from 82 master's students in a technical university. Readiness for self-knowledge, perceived capacity for self-improvement, and the need for self-development occupied similar positions within their theoretical ranges, whereas practical self-development ability was lower. Core correlations were weak and non-significant, and multiple regression explained only 2.4% of practical-ability variance. Exploratory analysis identified constructive-developmental and restrictive-defensive reflective configurations. The chapter therefore proposes a value-to-action cycle connecting professional meaning, autonomous motivation, goal regulation, action, feedback, and identity. Educational support should combine profile-based diagnosis, development planning, authentic teaching and research tasks, mentoring, structured reflection, and multi-indicator evaluation.

Key words: professional self-development, future teacher-researcher, professional values, autonomous motivation, self-regulation, reflection, professional identity, educational environment.

**ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ:
ОТ МОТИВАЦИОННОГО НАМЕРЕНИЯ
К САМОРЕГУЛИРУЕМОЙ ПРАКТИКЕ
В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Дэн Чжанъи

магистрант

Пуйман Сергей Александрович

канд. пед. наук, доцент, кафедра «Психология»

Белорусский национальный технический университет

Аннотация: Профессиональное саморазвитие будущих педагогов-исследователей рассматривается как преобразование профессиональных ценностей и развивающего намерения в саморегулируемую практику. Теоретический анализ объединён с повторной интерпретацией данных 82 магистрантов технического университета. Готовность к самопознанию, воспринимаемая способность к самосовершенствованию и потребность в саморазвитии занимали сходные позиции внутри собственных диапазонов, тогда как практическая способность была ниже. Связи между показателями оказались слабыми, а регрессионная модель объяснила 2,4 % дисперсии практической способности. Предложены модель ценностно-деятельностного перехода и система дифференцированной образовательной поддержки.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, педагог-исследователь, профессиональные ценности, автономная мотивация,

саморегуляция, рефлексия, профессиональная идентичность, образовательная среда.

A teacher-researcher works at the intersection of educational responsibility and scientific inquiry. In a technical university, disciplinary precision, open research problems, technological change, and the need to translate technical knowledge into meaningful teaching coexist. Professional growth therefore cannot remain an episodic response to assessment; it must become an internally organized mode of professional activity. Professional self-development is understood here as the purposeful reorganization of professionally significant qualities, competences, motives, values, and strategies by the developing person. External influences acquire force through internal conditions [1, p. 288], and development becomes self-development when the person can formulate goals, select means, evaluate results, and revise activity [2, p. 147].

The learner's agency is situated rather than isolated. Curricula, supervisors, peers, assessment systems, and digital resources provide tasks and constraints, but their developmental influence depends on personal appropriation. Activity is an internal condition of professional formation [3, p. 30], while constructive professionalization involves coordinated changes in motivation, competence, reflection, and professional position [4, pp. 24-27]. Values are pivotal because they define why a goal deserves effort and which means are professionally and ethically acceptable. Autonomy-supportive conditions facilitate the internalization of such commitments [5, pp. 10-11].

Endorsing development does not guarantee implementation. A student may value professional growth but lack routines for planning, time allocation, monitoring, and correction. Conscious self-regulation coordinates personal resources around accepted goals [6, pp. 4-5], and self-regulated learning proceeds through forethought, performance, monitoring, and self-reflection [7, pp. 64-70]. The central educational problem is therefore a value-to-action

conversion gap: the distance between wanting to develop and being able to organize sustained development under real teaching and research conditions.

Reflection and professional identity shape this conversion. Reflexivity allows experience to inform subsequent regulation [8, pp. 45-57], whereas identity integrates separate experiences into a coherent image of oneself in the professional world [9, pp. 89-100]. The purpose of this chapter is to clarify the mechanisms linking values, motivation, self-regulation, reflection, and identity; reassess the available empirical data; and derive a concise educational support architecture for future teacher-researchers.

Professional self-development is both active and situated. Teacher identity remains dynamic because it is formed through biography, role expectations, participation, feedback, and institutional culture [10, pp. 175-189]. Shared professional activity gives novices access to standards and ways of reasoning [11, pp. 29-53], while teacher learning emerges from reciprocal relations among the person, context, and activity [12, pp. 376-407]. For a teacher-researcher, authentic development connects pedagogical problems with investigable questions and uses research evidence to improve educational judgment.

Five functions should be distinguished. The value-semantic function defines significance and ethical direction. The motivational function energizes accepted goals. The regulatory-metacognitive function turns intention into strategies, schedules, monitoring, and correction. The reflective function interprets experience, while the identity-integrative function connects present action with longer-term professional commitments. These functions interact, but a high level in one cannot be assumed to compensate for weakness in another.

Reflection is especially ambivalent. It is constructive when evidence produces a more accurate understanding of action and a route to improvement; it is restrictive when criticism becomes global self-devaluation, uncertainty evokes defensive certainty, or analysis remains detached from correction. Research on future teachers accordingly treats reflection as an analysis of

knowledge boundaries, tasks, methods, results, and ways of overcoming difficulty [13, pp. 19-26]. Table 1 summarizes these differentiated functions and their principal transition risks.

Table 1

Functional architecture of value-oriented professional self-development

Component	Developmental function	Typical conversion risk
Value-semantic	Defines meaning, direction and ethical criteria	Formal acceptance without personal appropriation
Motivational	Initiates and sustains goal pursuit	Dependence on grades, surveillance or immediate reward
Regulatory-metacognitive	Plans, monitors and corrects action	Fragmented effort, procrastination or unmonitored routines
Reflective	Interprets evidence and revises methods	Rumination, defensiveness or reflection without correction
Identity-integrative	Connects teaching, research and long-term commitments	Role conflict or a fragmented professional trajectory

Source: developed by the author on the basis of the theoretical synthesis.

The integrated model treats self-development as a recurrent cycle. Professional values define direction; autonomous motivation supports commitment; goal and strategy regulation organize action; action generates evidence; reflection evaluates that evidence; and identity integrates the result. The educational environment surrounds the cycle through autonomy support, authentic tasks, mentoring, clear standards, and usable feedback. Its quality is judged by whether responsibility is progressively transferred to the learner. The cycle is represented in Fig. 1.

The model does not introduce a new psychometric score. It is an interpretive architecture for locating an interrupted transition. A learner may value research but fail to specify a feasible project, formulate a project but fail

to monitor progress, or receive feedback but dismiss its evidential content. Diagnosis should therefore identify the transition requiring support rather than assign a single global level of self-development.

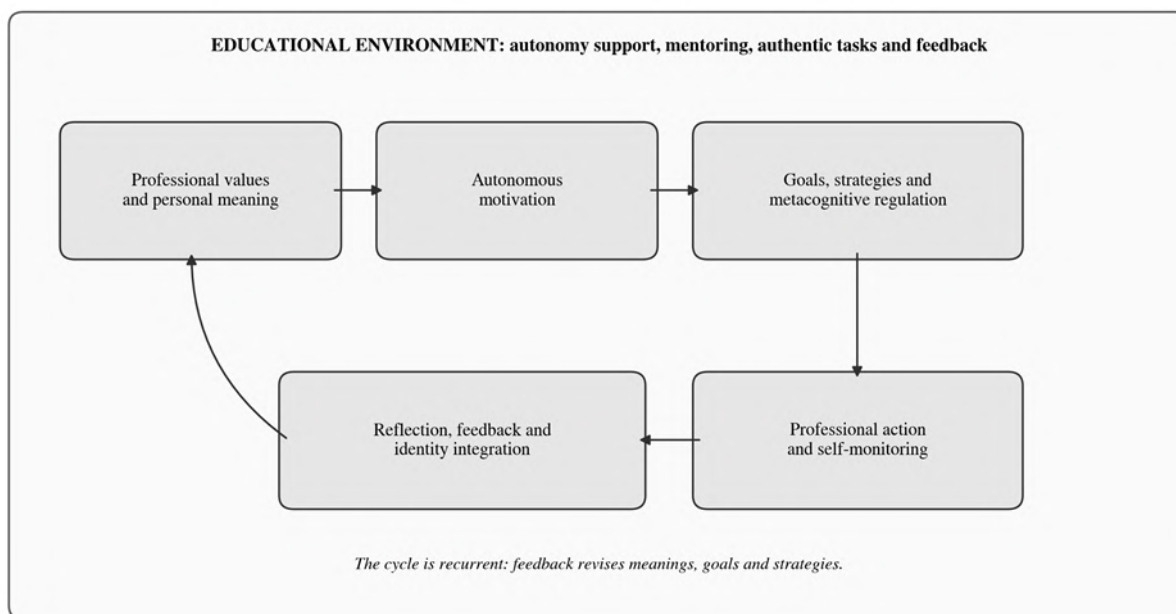


Fig. 1. Value-to-action cycle of professional self-development

A conversion perspective changes the meaning of educational need. When expressed need is high but practical ability is lower, additional motivational exhortation may have limited value. More appropriate support may include task decomposition, implementation intentions, time budgeting, visible progress indicators, and structured review. Conversely, when regulatory skill is present but goals remain externally controlled, value clarification and autonomy support are more important than another planning tool. The same outward difficulty can therefore require different educational responses.

The surrounding environment should be understood as a scaffold rather than a substitute for self-regulation. Clear standards, modelling, mentoring, peer interaction, digital tools, and timely feedback can make regulation

learnable. Their developmental value depends on the gradual transfer of responsibility: the supervisor may first model how to define a problem, construct a schedule, or evaluate evidence, but later cycles should require the student to propose, justify, monitor, and revise those elements independently. Permanent prescription can secure short-term compliance while preventing internal professional management.

Identity adds temporal continuity to the cycle. Development becomes sustainable when a student can connect today's reading, lesson analysis, dataset, or conference discussion with the kind of teacher-researcher he or she intends to become. Identity integration does not require a final or unchanging self-definition; it provides enough continuity to interpret setbacks as part of a trajectory and to coordinate pedagogical care with scientific rigor.

The empirical basis is the author's cross-sectional master's-thesis study [14, pp. 42-67]. The sample comprised 82 future teacher-researchers aged 24-34 years ($M = 26.89$, $SD = 2.01$): 38 women and 44 men. Variables were measured once, personal identifiers were excluded, and all analyses were conducted at group level. The design can describe distributions, associations, group differences, and exploratory structure, but it cannot demonstrate causal mechanisms or developmental change.

Four procedures were used. Readiness for Self-Development produced readiness-for-self-knowledge (GZS) and perceived self-improvement ability (GMS) scores from 0 to 7. The teacher's need for development and self-development was scored from 15 to 75. Practical self-development ability was scored from 21 to 63 and covered planning, independent learning, perseverance, volitional regulation, and evaluation. A reflective self-assessment procedure yielded five constructive and five restrictive aggregate indicators.

Means, standard deviations, observed ranges, and 95% confidence intervals were calculated. Scale positions were compared as $(M - \text{theoretical minimum}) / (\text{theoretical maximum} - \text{theoretical minimum})$. In accordance with the distinctions among descriptive, correlational, and experimental logics

[15, pp. 80-99], associations were interpreted without causal language. Pearson and Spearman correlations were both reported [16, pp. 98-107]. Gender comparisons used t tests, Mann-Whitney U tests, and Cohen's d. Principal component analysis (PCA) of the ten aggregate reflective indicators was treated as exploratory because multivariate procedures require careful preliminary checks [17, pp. 119-138]. Multiple regression estimated the joint association of GZS, GMS, and need with practical ability [18, pp. 75-86].

Distributional properties were inspected before inferential analysis. Several bounded indicators departed from normality, which justified reporting both parametric and rank-based procedures. The available database contained scale and subscale totals rather than item-level responses; internal-consistency coefficients, corrected item-total correlations, and confirmatory factor models therefore could not be reconstructed validly. PCA was used only as an exploratory summary of covariance among aggregate reflective indicators, not as evidence that the instrument possesses a confirmed two-factor structure.

The four core indicators showed substantial individual variability. Their descriptive statistics are presented in Table 2.

Table 2

Descriptive statistics for the core indicators (N = 82)

Indicator	M	SD	Observed range	95% CI for M
Readiness for self-knowledge (GZS)	4.89	1.31	1-7	4.60-5.18
Perceived self-improvement ability (GMS)	4.78	1.45	0-7	4.46-5.10
Need for self-development	56.90	11.10	32-75	54.46-59.34
Practical self-development ability	43.74	7.65	21-61	42.06-45.42

Source: author's calculations from the master's-thesis dataset.

Within their own theoretical ranges, GZS occupied 69.9%, GMS 68.3%, expressed need 69.8%, and practical ability 54.1%. Unlike simple division by a scale maximum, this calculation respects the non-zero minima of the need and practical-ability instruments. The profile therefore suggests an intention-action gap: motivational need and perceived readiness occupy similar relative positions, whereas the capacity to organize self-development in practice is lower. Because the instruments differ in content and reliability, this is a diagnostic signal, not proof that one latent trait is objectively weaker. The integrated inferential results are summarized in Table 3.

Table 3

Integrated summary of inferential findings

Analysis	Principal result	Magnitude	Interpretive boundary
Core correlations	All Pearson and Spearman tests non-significant	coefficient ≤ .146	Indicators should not be treated as interchangeable
Gender comparisons	All t and U tests non-significant	Cohen's d = .01-.21	No basis for gender-specific support in this sample
Reflective PCA	Two rotated components	69.23% variance explained	Exploratory configuration, not a validated typology
Multiple regression	Overall model p = .588	R-squared = .024	Included predictors do not explain practical ability

Source: synthesized by the author from the empirical analyses.

Pearson coefficients ranged from -.089 to .105 and Spearman coefficients from -.106 to .146; every p value exceeded .05. Women and men did not differ significantly on any core indicator. The largest descriptive difference concerned need (women M = 58.13; men M = 55.84), but the effect was small (d = .21, p = .355). The data therefore support profile-based rather than gender-based differentiation.

PCA was factorable ($KMO = .772$; Bartlett chi-square(45) = 550.54, $p < .001$). Two components explained 69.23% of variance: 49.18% and 20.04%. The first was defined by self-acceptance, self-respect, constructive self-expression, self-development, and self-disclosure; the second by self-deprecation, excellence-oriented self-expression, self-restraint, and self-defense. They are provisionally described as constructive-developmental and restrictive-defensive configurations. The regression model was non-significant ($F = 0.646$, $p = .588$; $R\text{-squared} = .024$; adjusted $R\text{-squared} = -.013$). GZS ($B = .585$, $p = .379$), GMS ($B = .381$, $p = .525$), and need ($B = .062$, $p = .432$) made no significant contribution.

Shapiro-Wilk tests indicated departures from normality for GZS ($W = .921$, $p < .001$), GMS ($W = .922$, $p < .001$), and expressed need ($W = .951$, $p = .003$). Practical ability did not depart significantly from normality ($W = .981$, $p = .251$). Agreement between Pearson and Spearman results shows that the substantive conclusion did not depend on the assumptions of one correlation procedure.

The negative adjusted $R\text{-squared}$ indicates that the three-predictor model did not improve on an intercept-only model after accounting for complexity. This is not proof that values or motivation are irrelevant. It shows that the selected aggregate indicators, entered in a linear cross-sectional model, did not account for practical ability. Self-efficacy, implementation planning, metacognitive monitoring, workload, mentoring quality, emotional regulation, and authentic research experience remain plausible but untested candidates.

The empirical profile is better described as uneven coordination than as a universal motivational deficit. Students did not appear to lack a general orientation toward improvement, yet practical regulation occupied a lower range-adjusted position and was weakly related to readiness and need. A developmental value must become a specific goal; a goal must become a feasible strategy; a strategy must be implemented under real constraints; and

feedback must influence the next cycle. Failure can occur at any transition even when the preceding component is strong.

Weak correlations and regression fit warn against one-dimensional diagnosis. A high need score may coexist with weak planning, while confidence in self-improvement may coexist with inaccurate self-diagnosis. Educational support should therefore begin with a functional profile and target the interrupted transition. Research on readiness for professional self-development likewise emphasizes purposeful pedagogical conditions rather than general exhortation [19, p. 4]. Mentoring should initially provide structure and then withdraw it as the learner becomes more capable [20, pp. 115-120].

Reflective activity also requires differentiation. Constructive reflection combines evidential accuracy with self-acceptance and correction; restrictive reflection may convert criticism into self-deprecation, perfectionistic display, withdrawal, or defense. Feedback should therefore be specific, anchored in observable evidence, and followed by an opportunity to revise work. It should ask what goal was pursued, what evidence was produced, which strategy shaped the result, and what concrete adjustment will be tested next.

A technical university can integrate these principles into research methods, teaching practice, project work, and supervision. Digital environments can extend access to resources and feedback [21, pp. 694-705], but generative artificial intelligence introduces issues of authorship, reliability, privacy, and academic integrity [22, pp. 23-32]. Students should document tool use, verify outputs against primary evidence, and retain accountable human judgment. Authentic tasks also make professional values visible [23, pp. 10-21] and help integrate professional identity through reflection and practice [24, pp. 84-107]. The corresponding educational support priorities are presented in Table 4.

Table 4

Educational support priorities aligned with the empirical profile

Diagnostic signal	Priority response	Integrated practice	Evidence to review
Need/readiness high; practical ability lower	Strengthen intention-to-action conversion	Development plan linked to an authentic task	Goal specificity, milestones and strategy revision
Core indicators weakly related	Use differentiated profile-based support	Select support by interrupted transition	Targeted indicator plus task evidence
Constructive and defensive reflection	Build feedback literacy and safe correction	Structured post-task review and revision	Evidence use, balanced evaluation and correction
Regression explains little ability	Assess additional regulatory and contextual resources	Track self-efficacy, time use, workload and mentoring	Repeated measures and behavioural indicators

Source: developed by the author from the empirical pattern; effectiveness requires prospective testing.

Value-oriented education requires ethical restraint. Professional values should not be imposed as slogans or used to discipline dissent. They should be conceptually clear, connected with the social significance of the profession [25, pp. 154-169; 26, pp. 11-14], and appropriated through reasoned engagement. Work on the future educator's value-moral sphere likewise supports a developmental rather than merely declarative approach [27, pp. 51-60]. Programme evaluation should therefore combine repeated psychological measures, development-plan quality, behavioural evidence, and structured review of reflective products.

A six-stage implementation sequence

Stage 1 clarifies a professionally significant dilemma and the values at stake. Stage 2 combines the diagnostic profile with evidence from authentic activity and specifies one observable, feasible developmental goal. Stage 3 decomposes the goal into actions, checkpoints, required knowledge, resources, and foreseeable obstacles. Implementation intentions identify when and where

action will occur, while the student distinguishes decisions requiring consultation from those that should be made independently.

Stage 4 implements the plan through a real pedagogical or research task and records evidence such as time used, milestones completed, methodological decisions, feedback, and strategy changes. The aim is not exhaustive surveillance but sufficient information to compare intended and actual activity. Stage 5 begins with the student's evaluation of that evidence, followed by focused peer or mentor feedback. The discussion separates product quality from global personal worth and identifies what should be retained, stopped, modified, or tested next.

Stage 6 revises the plan and identifies transfer to another professional task. A successful research schedule may inform teaching preparation; analysis of a difficult lesson may generate a research question. The final output is not closure but a better specified next developmental cycle. Across all six stages, responsibility should shift progressively from the supervisor to the student, and identity-oriented questions should connect short-term evidence with the emerging role of teacher-researcher.

Evaluation should match the multidimensional model. A single satisfaction or motivation score cannot establish whether practical self-management has improved. At minimum, evaluation should include repeated measures of the targeted psychological indicators, ratings of development-plan quality, behavioural evidence of completed actions, and structured assessment of reflective products. A feasible quasi-experimental design could compare cohorts receiving the integrated cycle with cohorts receiving standard supervision at baseline, post-intervention, and follow-up. Interviews and portfolio analysis can reveal conversion processes that aggregate scores miss.

The study is cross-sectional, institutionally specific, and based predominantly on self-report. Item-level data were unavailable for reliability reconstruction or confirmatory modelling. Professional values and identity were theoretically central but were not measured with dedicated comprehensive instruments. The PCA therefore summarizes covariance

among aggregate indicators rather than confirming a two-factor measurement model, and the proposed cycle should be treated as a structured hypothesis rather than an established causal sequence.

Future research should use larger multisite samples, repeated behavioural indicators, dedicated measures of values and identity, and longitudinal or quasi-experimental comparisons. It should test whether planning and monitoring mediate the relation between value clarification and professional action, and whether mentoring quality, workload, self-efficacy, or emotional regulation strengthen or weaken that pathway.

An important question is whether the conversion gap changes across developmental stages. Earlier students may require more external structure, whereas advanced teacher-researchers may need greater autonomy, identity integration, or support for sustaining activity under role overload. Longitudinal cross-lagged or intensive repeated-measures designs would be better suited than static group averages to examining reciprocal paths among values, motivation, regulation, action, feedback, and identity.

Professional self-development of future teacher-researchers is best understood as a value-mediated, self-regulated, reflective, and situated process. Values provide direction, motivation supplies energy, regulation organizes action, reflection converts evidence into correction, and identity provides continuity. The data from 82 master's students show that these functions should not be collapsed into a single score: practical ability occupied a lower relative position, core indicators were weakly related, and the regression model explained only 2.4% of its variance.

The educational priority is consequently not simply to persuade students that development matters, but to equip them to transform professionally meaningful intentions into sustained, ethical, monitored, and revisable practice. Profile-based diagnosis, authentic tasks, progressive transfer of regulation, mentoring, feedback literacy, and multi-indicator evaluation form a coherent architecture for that purpose.

Список литературы

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер; 2002. – 720 с.
2. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная пресса; 2000. – 416 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга; 2003. – 336 с.
4. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История; 2014. – 376 с.
5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. – New York: Guilford Press; 2017. – 756 p.
6. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. 2021. – № 1. – С. 4–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01.
7. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory Into Practice / B. J. Zimmerman. – 2002;41(2):64-70.
8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / В.А. Карпов // Психологический журнал. - 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
9. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. - 2008. – № 1. – С. 89–100.
10. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education. 2009; 39(2):175-189.

11. Lave J. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. / J. Lave, E. Wenger. - Cambridge: Cambridge University Press; 1991. – 138 p.
12. Opfer V. D., Pedder D. Conceptualizing teacher professional learning. Review of Educational Research / V. D. Opfer, D. Pedder. – 2011;81(3): 376-407.
13. Биба А. Г. Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки / А.Г. Биба // Вестник практической психологии образования. 2024. – Т. 21, № 4. – С. 19–26. – DOI: 10.17759/bppe.2024210401.
14. Дэн Чжани. Ценностные основания профессионального саморазвития будущих педагогов-исследователей: магистерская диссертация / Дэн Чжани. – Минск: Белорусский национальный технический университет; 2026. – 102 с.
15. Морошкина Н. В. Типология эмпирических исследований в психологии / Н.В. Морошкина, В.А. Гершкович // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2016. – Т. 6, № 1. – С. 80–99.
16. Шишлянникова Л. М. Применение корреляционного анализа в психологии / Л.М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14, № 1. – С. 98–107.
17. Машин В. А. Методические вопросы использования факторного анализа на примере спектральных показателей сердечного ритма / В.А. Машин // Экспериментальная психология. – 2010. – Т. 3, № 4. – С. 119–138.
18. Факторы самооффективности педагогов в кросс-культурном контексте / Е. В. Конева, А. Х. Кукубаева, Г. О. Рощина, Л. С. Русанова // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 5. – С. 75–86. – DOI: 10.17759/pse.2024290506 (дата обращения 26.08.2026).
19. Лисицына В. О. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному саморазвитию у будущих педагогов профессионального обучения / В.О. Лисицына // Мир науки. Педагогика

и психология. – 2023. – Т. 11. № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN223.pdf> (дата обращения 19.08.2026).

20. Адольф В. А. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов / В.А. Адольф, А.И. Кондратюк, Т.А. Кондратюк, М.С. Зайцева // Народное образование. – 2022. – № 3 (1492). – С. 115–120. – DOI: 10.52422/ 01306928_2022_3_115.

21. Ушаков А. А. Профессионально-развивающий потенциал цифровой интегративной образовательной среды педагога / А.А. Ушаков // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 3 (63). – С. 694–705. – DOI: 10.32744/ pse.2023.3.42.

22. Иванов В. В. Этические и правовые аспекты применения технологий генеративного искусственного интеллекта при подготовке квалификационных и научных работ / В.В. Иванов, А.Ю. Нестеров, И.П. Янченко // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30, № 4. – С. 23–32. DOI: 10.18287/2542-0445-2024-30-4-23-32.

23. Фроленкова А. Л., Огороднова О. В., Кукуев Е. А. Опыт развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе освоения программы бакалавриата / А.Л. Фроленкова, О.В. Огороднова, Е.А. Кукуев // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 2. – С. 10–21. – DOI: 10.7256/2454-0676. 2023.2.40074.

24. Палина А. А. Педагогическая технология формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка / А.А. Палина, Г.К. Тлеужанова, Г.Б. Саржанова // Образование и наука. – 2023. – Т. 25, № 1. – С. 84–107. – DOI: 10.17853/1994-5639-2023-1-80-103.

25. Семёнова Н. А. Ценностно-смысловые ориентиры будущих педагогов: анализ понятий и обзор исследований на современном этапе / Н.А. Семёнова, А.А. Никитин // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 6 (58). – С. 154–169. – DOI: 10.23951/2307-6127-2024-6-154-169.

26. Коротаяева Е. В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации / Е.В. Коротаяева, Е.Н. Матвейчук // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 11–14.

27. Морозов А. В. Воспитание воспитателя: формирование ценностно-нравственной сферы личности будущего педагога / А.В. Морозов, Э.Л. Воищева // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 2. – С. 51–60.

© Deng Zhangyi, Puyma S.A.

Глава 30.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УКРЕПЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Гилева Анжела Валентиновна

доцент, к. пед. наук, доцент кафедры педагогики
начального и дошкольного образования

Государственный гуманитарно-технологический университет

Аннотация: В главе рассматриваются организационно-педагогические условия укрепления воспитательного потенциала семьи, которые рассматриваются как комплекс мер, форм и методов взаимодействия образовательной организации и семьи. Проблема укрепления воспитательного потенциала семьи в современных условиях развития российского общества является одной из наиболее значимых в дошкольной педагогике. Автор подчеркивает, что сегодня воспитательный потенциал семьи претерпевает серьёзные трансформации, связанные с эмоциональным отчуждением детей и родителей, дефицитом времени и занятостью родителей, изменением их роли в процессе первичной социализации детей. Описываются специфические свойства, структурные компоненты, организационно-педагогические условия, формы, методы укрепления воспитательного потенциала семьи. Общие цели, диалог и партнерство, сплочение, педагогическая компетентность всех участников образовательного процесса – таковы результаты укрепления воспитательного потенциала семьи.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, воспитательный потенциал, семья, дошкольная образовательная организация, дети дошкольного возраста, родители.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STRENGTHENING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY

Gileva Angela Valentinovna

associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

associate Professor, Department of Pedagogy

of Primary and Preschool Education

State Humanitarian and Technological University

Abstract: This chapter examines the organizational and pedagogical conditions for strengthening the educational potential of the family, which are viewed as a set of measures, forms, and methods of interaction between the educational institution and the family. The problem of strengthening the educational potential of the family in the current context of Russian society is one of the most significant in preschool education. The author emphasizes that today, the educational potential of the family is undergoing significant transformations associated with the emotional alienation of children and parents, time constraints and the busyness of parents, and the changing role of parents in the primary socialization of children. The specific properties, structural components, organizational and pedagogical conditions, forms, and methods of strengthening the educational potential of the family are described. Common goals, dialogue and partnership, unity, and the pedagogical competence of all participants in the educational process are the results of strengthening the educational potential of the family.

Key words: organizational and pedagogical conditions, educational potential, family, preschool educational organization, preschool children, parents.

Проблема создания организационно-педагогических условий

укрепления воспитательного потенциала семьи в современных условиях развития российского общества является одной из наиболее значимых в дошкольной педагогике. Семья выступает главным институтом социализации ребёнка. Именно в ней формируются первоначальный социально-нравственный опыт и базовые личностные качества подрастающего человека. Семья определяет развитие ребенка и обеспечивает его психологическую и эмоциональную защищенность. В семье ребенок усваивает модель внутрисемейных отношений, которую воспроизведет в будущем, поэтому от педагогической компетентности родителей зависит успешность и результативность воспитания детей [1].

Однако сегодня воспитательный потенциал семьи претерпевает серьёзные трансформации, связанные с эмоциональным отчуждением детей и родителей, дефицитом времени и занятостью родителей, изменением их роли в процессе первичной социализации детей. В условиях современных реалий семья нуждается в помощи, активизации воспитательных потенциалов, повышении педагогической культуры родителей [2].

Современные документы, регламентирующие деятельность дошкольного образования, ориентируют педагогов на построение партнёрских отношений с семьёй, признание родителей полноправными участниками образовательных отношений [3], [4]. Однако практика работы детских садов показывает, что взаимодействие детского сада и семьи зачастую носит формальный характер, родители остаются пассивными наблюдателями, а педагоги испытывают трудности в организации эффективного сотрудничества. В исследовании О.А. Третьяковой указано, что эффективность работы повышается тогда, когда знания преподносятся в процессе сотрудничества педагога и родителей, активного взаимодействия взрослого и ребенка [5]. Такие результаты взаимодействия могут быть получены в едином образовательном пространстве, которое, по мнению автора, представляет собой систему единых правил и организационно-педагогических

условий, направленных на укрепление воспитательного потенциала семьи.

Проблема укрепления воспитательного потенциала современной семьи, объединения усилий дошкольной организации и родителей разрабатывалась в трудах А.В. Гилевой [1], [2], Л.В. Коломийченко, З.Л. Венковой [6], А.А. Майера, Э.Н. Яковлевой, Т.В. Зеленковой [7], О.А. Милькевич [8] и др. Однако в настоящее время она требует современного теоретического осмысления и выработки новых педагогических подходов и решений.

Единое целостное образовательное пространство развития ребёнка – это системная психолого-педагогическая категория, имеющая теоретическое и прикладное значение. Данная категория описывает систему организационно-педагогических условий, направленных на укрепление воспитательного потенциала семьи. Педагогический механизм поддержки воспитательного потенциала семьи следует рассматривать как систему взаимосвязанных элементов, переводящих теоретическую концепцию в практический образовательный процесс. Структурные компоненты такого механизма представляют собой комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих равные условия и качество воспитания и обучения на всех этапах развития ребёнка, включая специфические свойства, структурные компоненты, педагогические условия, формы и методы осуществления деятельности. К специфическим свойствам педагогического механизма укрепления семьи следует отнести:

Целостность и неразрывность. Это свойство базируется на психологических особенностях ребёнка дошкольного возраста, связанных с восприятием окружающего мира целостно, как единую, неразделимую на отдельные фрагменты реальность. Речь идёт о том, чтобы ценности, нормы и правила поведения, стиль общения, к которому он привыкает, детские виды деятельности, в которые он вовлекается в семье и в дошкольной образовательной организации, не противоречили

и не обесценивали друг друга, а взаимно дополняли и обогащали, создавая гармоничную и непротиворечивую картину мира в сознании подрастающего человека.

Преемственность и непрерывность. Развитие ребёнка не знает пауз и остановок. Это непрерывный во времени процесс, в котором каждая минута вносит свой незаметный вклад в формирование будущей личности. Единое образовательное пространство призвано обеспечить плавный, органичный и психологически комфортный переход ребёнка из одной социальной ситуации развития в другую: из тёплой и привычной семейной обстановки в более формализованную и требующую новых компетенций среду детского сада. Этот переход должен совершаться без болезненного надлома и потери того ценного социального, эмоционального и когнитивного опыта, который ребёнок уже успел накопить в семье. Этот опыт должен быть осмыслен и обогащён в детском саду, став прочным мостиком, соединяющим два важнейших для ребёнка мира.

Субъектность всех участников. Данная характеристика определяет отход от устаревших авторитарных моделей, где ребёнку отводилась роль пассивного объекта воспитательных манипуляций и воздействий. В едином пространстве развития находится именно сам ребёнок, который рассматривается как активный, деятельный субъект собственного развития, с собственным целеполаганием, эмоционально-личностным отношением к объектам познания, креативностью, правом выбора и внутренней логикой личностного роста. При этом педагоги и родители занимают субъектную позицию и выступают как равноправные и ответственные партнёры, чья совместная миссия заключается в том, чтобы педагогически грамотно создавать благоприятные и безопасные условия для раскрытия заложенного в ребенке личностного потенциала [2].

Диалогичность и сотрудничество. Единое пространство развития не может быть построено на основе распоряжений и одностороннего

воздействия. Оно выстраивается на фундаменте постоянного и содержательного диалога между семьёй и детским садом, которое должно проходить как встреча двух равноправных и одинаково ценных для ребёнка сторон, обладающих своим субъектным опытом и знанием. Этот диалог строится на прочных основаниях взаимного уважения личностного достоинства, доверия к намерениям друг друга, информационной и эмоциональной открытости, а также на обоюдной готовности к совместному поиску эффективных решений возникающих вопросов и проблем.

Насыщенность и событийность. Единое образовательное пространство немыслимо без совместных, значимых и эмоционально окрашенных событий. Это могут быть радостные и объединяющие всех праздники, длительные, увлекательные детско-родительские проекты, познавательные экскурсии, открывающие новые грани мира, душевные творческие мастерские, где в совместном созидании рождается не только материальный продукт, но и особая общность. Проживание ярких, наполненных глубоким смыслом и общими переживаниями событий создаёт ту самую уникальную атмосферу совместной жизни, которая связывает детский сад и семью в неразрывное целое, которое гораздо крепче любых формальных соглашений.

Индивидуализированность. Единое образовательное пространство, при всей своей общности и целостности, не должно превращаться в безликую, унифицированную среду. Подлинно гуманистическое единое образовательное пространство всегда создаётся с учётом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребёнка.

Также можно выделить и комплекс взаимосвязанных структурных компонентов, обеспечивающих равные условия и качество воспитания и обучения в едином образовательном пространстве детского сада и семьи.

Ценностно-целевой компонент – это системообразующее ядро единого образовательного пространства, предполагающее перевод конкретных концепций в реальные педагогические цели. Его суть

заключается в достижении подлинного и осмысленного единства в понимании стратегических целей воспитания, а также в признании базовых гуманистических ценностей – таких как добро, справедливость, уважение к человеку, милосердие, трудолюбие и любовь к Отечеству.

Содержательный компонент представляет собой совокупность передаваемых знаний, умений, навыков, опыта деятельности, ценностных ориентаций, необходимых для полноценного развития личности ребенка. Его задача – обеспечить согласование между семьёй и детским садом того круга знаний, представлений и практических умений, которые он активно осваивает в обеих средах.

Деятельностно-технологический компонент – это практическое ядро процесса воспитания и обучения. Он предполагает педагогически оправданное и взаимно обогащающее использование широкого спектра взаимодополняющих методов, приёмов средств, организационных форм и педагогических технологий.

Коммуникативный компонент — это система взаимодействия между всеми субъектами единого образовательного пространства. Он обеспечивает взаимопонимание и согласованность педагогических действий для достижения единых образовательных целей. Речь идёт о поддержании особой атмосферы взаимопонимания, взаимной поддержки, уважения и доброжелательности, в которой психологически безопасно и комфортно и ребёнку, и взрослому.

Предметно-пространственный компонент отвечает за материальное окружение, обстановку единого образовательного пространства. С одной стороны, это предполагает целенаправленное создание в группах дошкольной образовательной организации таких элементов развивающей среды, которые символически отражают семейный уклад и тепло домашнего очага. С другой, это подразумевает педагогически обоснованную помощь педагогов по организации предметно-пространственной среды в условиях семейного воспитания.

Единое образовательное пространство требует создания определенных организационно-педагогических условий, целенаправленно создаваемых, находящихся в тесной взаимосвязи и обеспечивающих синергетический эффект, преобразуя формальные контакты в подлинное партнёрство [7].

Первое условие связано с обеспечением открытости детского сада для семьи. Данное условие выступает фундаментом, на котором строятся доверительные отношения. Речь идёт о глубинном, содержательном принципе индивидуального подхода к каждому ребёнку. Педагог, постоянно и систематически поддерживая живой, неформальный контакт с семьёй, со временем начинает понимать не только поверхностные особенности, но и глубинные привычки, склонности, предпочтения, а также возможные индивидуальные трудности и сильные стороны своего воспитанника. Он учитывает эти знания при построении ежедневной работы, при организации режимных процессов, что, в свою очередь, закономерно ведёт к существенному повышению общей эффективности педагогического процесса, делает его не обезличенным, а подлинно личностно-ориентированным. Педагог не ограничивается только знанием самого ребёнка, он также вдумчиво изучает семьи своих воспитанников, принимая во внимание тип семьи и преобладающий стиль семейных отношений. Именно такое многомерное знание позволяет сделать любой контакт с родителями ребёнка более продуктивным, содержательным и адаптированным к конкретной ситуации семейного воспитания, избегая шаблонных советов и неуместных обобщений. Кроме того, каждому родителю обеспечивается право знать и видеть, как именно живёт, с кем общается и как развивается его ребёнок в стенах детского сада на протяжении всего дня. Родители из пассивных получателей информации превращаются в активных субъектов, которые самостоятельно могут выбирать, начиная с дошкольного возраста, траекторию развития своего ребенка, соответствующую ценностям их семьи. Таким образом, родители без

внешнего давления берут на себя полноту ответственности за воспитание ребёнка, что является ключевым моментом семейного воспитания. Таким образом, создаётся реальная предпосылка для глубинного согласования взглядов родителей и воспитателей на ключевые вопросы воспитания, открывается практическая возможность для реализации единой и согласованной программы воспитания и развития ребёнка одновременно и в детском саду и семье.

Второе условие – вовлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс детского сада. Данное условие означает переход от позиции стороннего наблюдателя к позиции деятельного участника, субъекта взаимодействия, которое реализуется через ряд направлений. Наиболее действенными направлениями, как показывает практика, являются следующие: информационно-аналитическое, досуговое и организационно-просветительское. Информационно-аналитическая работа, являясь стартовой, включает в себя целый комплекс мероприятий, направленных на сбор, анализ и первичную систематизацию данных: это анкетирование, сбор первичной информации о семьях для установления надёжных первичных контактов; это дни открытых дверей с обязательным участием всех профильных специалистов дошкольной образовательной организации; это плановые групповые родительские собрания; это ежедневное, доверительное общение с родителями в моменты утреннего приёма детей и вечернего прощания с ними; это личные, конфиденциальные беседы воспитателей с родителями по конкретным вопросам; а также с согласия семьи посещение ребёнка на дому для лучшего понимания условий семейного воспитания.

Досуговая работа нацелена на создание эмоциональной общности и включает такие эффективные формы, как проведение ярких совместных праздников и развлечений, которые становятся не отчётным мероприятием, а общим; активное участие в совместных семейных выставках и творческих конкурсах, стимулирующих воображение и

сотрудничество; проведение спортивных соревнований, где командный дух семьи раскрывается в полной мере. Интересной формой досуговой деятельности являются выставки, обладающие особым психолого-педагогическим потенциалом, так как позволяют родителям увидеть своего ребёнка в совершенно новой и ответственной роли, испытать законную гордость за зримые результаты их общего труда, а детям, в свою очередь, глубоко и наглядно почувствовать ценность своей семьи, испытать чувство сопричастности к общему успеху.

Организационно-просветительская работа направлена на повышение компетентности родителей и включает: во-первых, контактные формы работы, предполагающие непосредственное живое общение, например, проблемные семинары, лектории, тематические родительские собрания, круглые столы по обмену опытом, практико-ориентированные мастер-классы, социально-психологические тренинги и др.; во-вторых, бесконтактные формы работы, которые обеспечивают информационную поддержку в дистанционном режиме, например, регулярно обновляемые информационные стенды и папки-передвижки, почта доверия для вопросов и предложений, личные блокноты или индивидуальные тетради для оперативного обмена важной информацией между педагогом и семьёй и др.

Третье условие – организация педагогического просвещения родителей, оказание действенной помощи родителям в решении насущных проблем воспитания. Данное условие требует от педагогов высокого такта и профессионализма, так как при организации работы с родителями жизненно необходимо учитывать их реальный общекультурный и образовательный уровень, актуальные педагогические возможности и имеющийся личный опыт в деле воспитания детей – всё то, что в совокупности составляет педагогический потенциал конкретной семьи. Все разноплановые формы работы с родителями по их просвещению не должны быть хаотичным набором мероприятий. Они должны быть продуманно и логично

взаимосвязаны между собой и представлять единую, стройную, методически грамотную систему, органично сочетающую лекции, дающие теоретическую базу, практикумы по решению прикладных задач, семинары по обмену опытом семейного воспитания, индивидуальные беседы, консультации узких специалистов и др. Такая система должна предусматривать последовательное ознакомление родителей как с основами современных теоретических знаний в области детской психологии и дошкольной педагогики, так и с актуальной, живой практикой работы с детьми, возможностью применить полученные знания непосредственно в семье. Тематические родительские собрания, как форма педагогического просвещения родителей, проводятся по заранее разработанному плану, исходящему из реальных запросов родителей. Круг тем, выносимых на обсуждение, чрезвычайно широк и всегда жизненно актуален: «Как воспитать и удержать внимание детей?», «Домашнее чтение как мощное средство нравственного развития ребёнка», «Как научиться ценить и правильно организовывать время», «Какие мультфильмы смотреть, а каких стоит избегать?». Родительские собрания проходят более эффективно и с большей отдачей, когда они проводятся в современной интерактивной форме, предполагающей дискуссию, обмен мнениями и совместный поиск решений. Ещё одной формой педагогического просвещения является создание на базе детского сада специальных родительских клубов, объединяющих заинтересованных и мотивированных родителей. Именно клубная форма работы позволяет наиболее полно реализовать принцип индивидуализации педагогического просвещения и создать атмосферу доверия и взаимопомощи среди родителей.

Четвертое условие – реализация принципов социального партнёрства детского сада и семьи в развитии и воспитании ребёнка. Это условие переводит отношения на качественно иной уровень и означает, что все специалисты детского сада должны планировать свою работу с семьёй, основываясь на данных объективной диагностики реально

существующих проблем в воспитании и развитии именно этого ребёнка, а также на результатах глубокого изучения индивидуальных запросов, ожиданий каждой конкретной семьи. Реализация данного условия на практике предполагает переход от привычного для многих монолога педагога, выступающего в роли носителя истины, к полноценному и равноправному диалогу с семьёй, а также включение родителей в процесс принятия важных, касающихся их ребёнка решений на всех этапах его развития.

Современные исследования в области социального партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи в историко-педагогическом контексте представлены в работе А.В. Гилевой, Е.В. Протасовой [9]. Авторы подчёркивают, что социальное партнёрство представляет собой специально организованную совместную деятельность дошкольной образовательной организации с представителями различных учреждений в целях повышения качества дошкольного образования.

Указанные условия реализуются посредством нетрадиционных форм, методов и средств, основанных на сотрудничестве педагогов и родителей, обеспечивающих условия для саморазвития родителей, связанных со становлением социально-педагогической компетентности и субъектной позиции в воспитании детей. Представим описание некоторых нетрадиционных форм сотрудничества педагогов и родителей.

Семейный клуб – это неформальное объединение родителей, созданное для решения практических задач воспитания, действующее на добровольных началах, организуемое группой энтузиастов из числа педагогов и родителей [1].

Мастер-класс позволяет решать задачи, определяемые ФГОС дошкольного образования, предполагающие активное вовлечение родителей в образовательную деятельность и совместное решение актуальных задач.

Сайт дошкольного образовательного учреждения – это важный элемент информационной политики учреждения, способ решения образовательных задач, позволяющий формировать информационную компетентность родителей и их участие в жизни детского сада при помощи дистанционного общения и интерактивного взаимодействия.

Детско-родительские проекты являются продуктом сотрудничества и сотворчества педагогов, детей и родителей, способствующим гармонизации социального пространства. В процессе работы над проектом формируется своеобразное детско-взрослое сообщество, в котором реализуется партнерская позиция взрослого.

Выставки представляют итог совместной деятельности детей и взрослых, наглядно демонстрируя возможности участников. Выставки можно классифицировать на информационные, познавательные, творческие, выставки-ярмарки, выставки-отчеты. Работа выставки завершается церемонией вручения дипломов семьям-участникам, что позволяет поднять авторитет родителей в глазах ребенка.

КВН – одна из форм командных конкурсов, способствующих активизации имеющихся знаний, опыта воспитания, что способствует созданию благоприятного психологического климата в учреждении. Игровая неформальная обстановка способствует раскрытию творческих способностей родителей и сплочению родительского коллектива.

День семьи – это конкретные даты в календаре дошкольного учреждения, акцентирующие внимание на конкретных функциях семьи. Проведение тематических дней, декад может стать традицией дошкольного учреждения. Рекомендуется использовать самые разнообразные формы: от совместных походов, семейных балов до научно-практических конференций, раскрывающих потенциалы современных семей [1].

Хорошим эффектом в процессе взаимодействия с родителями имеет квик-настройка, обеспечивающая экспресс-подготовку родителей

к успешной работе в процессе взаимодействия и создание доверительной атмосферы.

Л.В. Коломийченко, З.Л. Венкова предлагают следующие формы взаимодействия педагогов и родителей:

1. Тематические курсы-практикумы, педагогические гостиные. Организация таких встреч обеспечивает возможность выбора каждым родителем актуальных для него вопросов, среди которых «Игровой абонемент для современной мамы», «Кафедра семейных традиций», «Ассамблея счастливых родителей», «Мужская гостиная», «Женская гостиная».

2. Мастер-классы с использованием практической деятельности (игровой, продуктивной, двигательной, познавательной и др.) Цель данной формы – познакомить родителей с разнообразием видов детской деятельности, их спецификой и особенностями организации.

3. Использование детских интервью позволяет актуализировать знания родителей об особенностях своего ребенка и детской субкультуре. Тематика интервью может быть самой разнообразной: «Игры наших девочек и мальчиков», «Карман мальчишки – мусорная свалка или копилка гениальности?» и т.д. [6].

В настоящее время требует изучения вопрос актуализации форм взаимодействия педагогов и прародителей, так как семья – это не только родители и дети. Включенность прародителей в процесс воспитания подрастающего поколения связана с педагогической ресурсностью старшего поколения. Эти вопросы стали сегодня объектом научного обсуждения и практического воплощения в образовательную практику.

К методам создания единого образовательного пространства, таким как наблюдение, беседа, анкетирование и др. следует добавить проективные, заключающиеся в символическом переносе содержания внутреннего мира во внешний мир в процессе продуктивной деятельности ребёнка. Проективные методы помогают исследователям понять личные чувства и отношение родителей к своим родительским

обязанностям, а педагогам выстроить адресную помощь в вопросах взаимодействия педагогов и родителей.

В настоящее время актуальными являются цифровые средства осуществления связи с родителями воспитанников, например, мессенджеры и чаты, электронные платформы, сайты и соцсети, обеспечивающие оперативное информирование родителей.

Таким образом, представленные организационно-педагогические условия способствуют укреплению воспитательного потенциала семьи. Общие цели, диалог и партнерство, оперативность, сплочение, педагогическая компетентность всех участников образовательного процесса – таковы результаты совместной работы. Активная позиция детского сада в работе с семьей, дифференцированный подход к родителям и использование методов рефлексии повышает воспитательный потенциал семьи.

Дальнейшего изучения требуют вопросы осмысления скрытого потенциала семейного воспитания, активизации субъектной позиции родителей в процессе воспитания, устойчивости результатов педагогического взаимодействия, педагогической ресурсности прародителей для укрепления воспитательного потенциала семьи [2].

Список литературы

1. Гилева А.В., Янкова А.И. Нетрадиционные формы взаимодействия детского сада с семьями детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический журнал «Концепт». 2019. Т.6. С. 22–28.
2. Гилева А.В., Прямухина С.А. Педагогическое просвещение родителей детей дошкольного возраста как механизм формирования ответственного родительства // Инновации в образовании. 2026. № 5. С. 84–90.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/>

Document/View/0001202212280044?ysclid=lfcjtoz0w7901276813&index=2
36 (дата обращения 28.08.2026).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы / Ред. Т. В. Цветкова. М.: Сфера, 2015. – 96 с.

5. Третьякова О.А. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как средство взаимодействия с семьями [Электронный ресурс]. URL: <https://razvitum.ru/articles/masters/2017-02-22-08-26-44?ysclid=mswzotd963763860223> /(дата обращения 28.08.2026).

6. Коломийченко Л.В. Совершенствование гендерных стратегий родителей в условиях социально-педагогического взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи: моногр. / Л.В. Коломийченко, З.Л. Венкова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. Пермь, 2018. 215 с.

7. Майер А.А., Яковлева Э.Н., Зеленкова Т.В. Проектирование универсальной модели родительского просвещения в условиях дошкольного образования // Высшее образование сегодня. 2024. № 4. С. 10–17.

8. Милькевич О. А. Специфика организации родительского просвещения в практике взаимодействия различных субъектов с семьями обучающихся // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 3. С. 7–25.

9. Гилева А.В., Протасова Е.В. Социальное партнёрство в дошкольном образовании: региональный историко-педагогический опыт и современность // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 2. С. 53–60.

© Гилева А.В.

УДК 1:004.8:130.3

Глава 31.

**ЦИФРОВАЯ ЭПОХА И ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЗНАНИЯ:
ПРОБЛЕМА АЛГОРИТМИЗАЦИИ СВОБОДЫ**

Бекбоев Аскарбек Абдыкадырович

доктор философских наук, профессор,
заведующий сектором Института философии
имени академика А.А. Алтмышбаева

Карабукаев Кадыркул Шаршеевич

доктор философских наук
главный научный сотрудник
Института философии имени
академика А.А. Алтмышбаева
Национальная академия наук
при Президенте Кыргызской Республики

Жайлообаева Азима Турусбековна

кандидат философских наук
директор центра тестирования и
развития клинических навыков
Кыргызская государственная медицинская
академия им. И.К. Ахунбаева

Аннотация: В статье анализируется трансформация структуры сознания в условиях цифровой эпохи. Исследование исходит из тезиса о том, что информационная гиперизбыточность и алгоритмизация медиасреды приводят к качественным изменениям в механизмах внимания, временности и различения. Центральной проблемой выступает алгоритмизация свободы — процесс, при котором внутренняя функция различения и выбора постепенно структурируется внешними

вычислительными системами. Показано, что кризис сознания проявляется как кризис различения, ослабление иерархии смысла и снижение автономии суждения. В диалоге с М. Хайдеггером, Х. Арендт и Э. Фроммом раскрывается связь между алгоритмической предструктурой восприятия и трансформацией ответственности. Делается вывод о том, что свобода в цифровую эпоху не сводится к множественности возможностей, а требует восстановления внутренней меры, дисциплины внимания и способности к ответственному суждению. Цифровая эпоха интерпретируется как антропологический перелом, ставящий под вопрос устойчивость автономной субъектности.

Ключевые слова: цифровая эпоха, информационная гиперизбыточность, алгоритмизация восприятия, искусственный интеллект, сознание, ответственность.

THE DIGITAL AGE AND THE TRANSFORMATION OF CONSCIOUSNESS: THE PROBLEM OF THE ALGORITHMIZATION OF FREEDOM

Bekboev Askarbek Abdykadyrovich

Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Karabukaev Kadyrkul Sharsheevich

Doctor of Philosophical Sciences

Zhailoobaeva Azima Turusbekovna

Candidate of Philosophical Sciences

Abstract: The article examines the transformation of the structure of consciousness in the digital age. It proceeds from the thesis that informational hyperabundance and the algorithmization of the media environment lead to qualitative changes in attention, temporality, and the capacity for differentiation. The central issue is the algorithmization of freedom — a process in which the internal function of distinction and choice becomes

increasingly structured by external computational systems. The crisis of consciousness is interpreted as a crisis of differentiation, a weakening of the hierarchy of meaning, and a decline in the autonomy of judgment. In dialogue with M. Heidegger, H. Arendt, and E. Fromm, the study reveals the connection between the algorithmic pre-structuring of perception and the transformation of responsibility. The paper argues that freedom in the digital age cannot be reduced to the multiplicity of options; rather, it requires the restoration of inner measure, disciplined attention, and responsible judgment. The digital era is thus interpreted as an anthropological turning point that challenges the stability of autonomous subjectivity.

Key words: digital age, informational hyperabundance, algorithmic mediation, artificial intelligence, consciousness, responsibility.

Введение

Цифровая эпоха радикально трансформировала условия существования человеческого сознания. Если в предшествующие исторические периоды ключевой проблемой оставался дефицит информации и ограниченность доступа к знанию, то современность характеризуется обратной ситуацией — гиперизбыточностью информационных потоков. Информация перестала быть редким ресурсом и превратилась в среду повседневного бытия. Однако количественное расширение доступа к данным не привело автоматически к углублению понимания или укреплению автономии субъекта. Напротив, всё отчётливее фиксируется феномен поверхностности восприятия, ускорения суждений и ослабления способности к длительному, сосредоточенному размышлению.

Ещё в середине XX века А.Н. Леонтьев предупреждал, что избыток информации способен привести к «оскудению души», указывая тем самым на качественные изменения в структуре сознания [1]. Сегодня это наблюдение приобретает особую остроту: информационная гиперизбыточность сочетается с алгоритмизацией медиасреды,

развитием систем искусственного интеллекта и предиктивных технологий. Проблема выходит за пределы психологии восприятия или социологии коммуникации и требует философского анализа, способного выявить её онтологические и антропологические основания.

Центральный вопрос настоящего исследования формулируется следующим образом: каким образом информационная гиперизбыточность и алгоритмизация медиасреды трансформируют структуру сознания, его способность к различению, иерархии смысла и ответственному суждению? Речь идёт не о количественном росте информации, а о качественном изменении условий мышления и субъективности, затрагивающем фундаментальные параметры человеческого бытия.

Исходным предположением работы является тезис о том, что кризис сознания в цифровую эпоху проявляется прежде всего как кризис различения. Сознание утрачивает внутреннюю иерархию значимости, его интенциональность становится рассеянной, а временная структура мышления — фрагментированной. Алгоритмические системы и искусственный интеллект, выступая посредниками между субъектом и миром, начинают выполнять функцию предварительного отбора и ранжирования информации, тем самым внешне структурируя то, что ранее являлось внутренней функцией сознания. Уже в работах о трансформации мышления под влиянием цифровой среды отмечалось, что деформация сознания связана не с исчезновением мышления как такового, а с его смещением от автономного усилия к внешне поддерживаемой функциональности [2, с. 284–289].

Методологическую основу исследования составляют элементы феноменологического анализа, философской антропологии и критики технологической рациональности. В работе осуществляется концептуальный диалог с М. Хайдеггером (проблема техники и забвения бытия), Х. Арендт (способность к суждению и ответственность) и Э. Фроммом (бегство от свободы), что позволяет рассмотреть

трансформацию сознания не только как когнитивный, но и как экзистенциально-антропологический процесс.

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая эпоха ставит под вопрос саму возможность автономного субъекта. Если сознание теряет способность к различению и внутренней иерархии смысла, то ослабевает и свобода как ответственное самоопределение. В этом контексте анализ кризиса сознания приобретает не только теоретическое, но и культурно-антропологическое значение.

Информационная гиперизбыточность и горизонтализация

Цифровая эпоха характеризуется не столько количественным ростом объёма информации, сколько качественным изменением способа её присутствия в жизненном мире субъекта. Информация перестаёт быть содержанием, к которому субъект обращается по собственной инициативе, и превращается в среду его повседневного существования. Этот переход от содержательного к средовому режиму принципиален: субъект более не выбирает информационные объекты из ограниченного поля, а оказывается погружённым в непрерывный поток сообщений, сигналов и образов, структурирующих его внимание. Тем самым изменяется сама онтология информационного опыта.

Информационная гиперизбыточность не сводится к простому увеличению числа данных. Она означает разрушение внутренних механизмов их упорядочивания. Следует различать информацию как содержание, информационный поток как среду и гиперизбыточность как структурное состояние сознания. Проблема возникает именно на последнем уровне, когда поток перестаёт быть инструментом и становится формой бытия субъекта. Информационный поток не организован вокруг устойчивых центров смысла; он функционирует в режиме непрерывной актуализации, в котором каждое сообщение стремится к мгновенной видимости и столь же быстро вытесняется следующим.

В результате формируется особый тип временности — не длительность, а последовательность мгновений без внутренней связи. Этот феномен может быть сопоставлен с хайдеггеровским анализом техники, где сущее раскрывается как «постав», как наличное, подлежащее учёту и использованию [3, с. 225–227]. В цифровой медиасреде информация предстает не как событие истины, а как ресурс циркуляции, подлежащий обработке и перераспределению. Смысл уступает место функции, глубина — скорости.

Такой режим существования информации ведёт к горизонтализации смыслового пространства. Под горизонтализацией понимается утрата иерархии значимости внутри смыслового поля. Технический интерфейс уравнивает формы представления, в результате чего фундаментальное научное исследование, политическое заявление, частное мнение и развлекательный контент оказываются размещёнными в одном визуально равнозначном поле. Иерархия содержания перестаёт совпадать с иерархией представления, что подрывает способность сознания к устойчивому ранжированию.

Степин указывал, что техногенная цивилизация трансформирует тип рациональности, смещая её в сторону инструментальности и операциональности [4]. В цифровой среде эта тенденция усиливается: ценность информации определяется скоростью её распространения, степенью вовлечённости и алгоритмической видимости, а не глубиной смыслового содержания. Горизонтализация не уничтожает различия фактически, но лишает их субординации, превращая смысловое пространство в плоскость равнозначных сигналов.

Сознание по своей структуре иерархично; оно различает существенное и второстепенное, глубинное и поверхностное. Это различие предполагает время, паузу и внутреннее усилие. Гиперизбыточность информации сокращает время и устраняет паузу, формируя преимущественно реактивный режим восприятия. Субъект начинает реагировать быстрее, чем осмысливать. Б.-Ч. Хан анализирует

состояние современного субъекта как состояние перегруженности позитивностью, при котором исчезает возможность негативности — дистанции, сопротивления и внутренней остановки [5, с. 131–133]. Отсутствие дистанции означает утрату глубины, поскольку глубина всегда предполагает определённую отстранённость и возможность возвращения к предмету.

Особое значение в этом процессе приобретает алгоритмизация медиасреды. Алгоритмы фильтруют, ранжируют и предсказывают поведение пользователя, тем самым выполняя функцию предварительного различения. Различение, которое ранее являлось внутренней функцией сознания, постепенно передаётся внешним системам. Субъект сталкивается не с миром в его полноте, а с вычисленной проекцией, отобранной на основании предшествующих предпочтений и вероятностных моделей. Искусственный интеллект в данном контексте выступает не просто инструментом, а посредником формирования горизонта восприятия. Предиктивная логика ИИ структурирует пространство возможного выбора, ограничивая его рамками алгоритмически рассчитанной релевантности.

Таким образом, информационная гиперизбыточность трансформирует структуру сознания, разрушая иерархию смысла, ослабляя длительность мышления и усиливая реактивность. Кризис проявляется не в отсутствии знаний, а в утрате внутренней меры. Когда различение ослабевает, подрывается и основание свободы, поскольку свобода предполагает выбор, а выбор невозможен без иерархии значимости. В этом смысле гиперизбыточность информации следует рассматривать не как техническую проблему перегрузки, а как антропологический вызов, затрагивающий саму структуру субъектности.

Сознание как структура различения (феноменологический анализ)

Сознание в философской традиции понимается не как пассивное отражение внешних воздействий, а как активная структура различения и направленности. Его фундаментальной характеристикой является

интенциональность — способность быть обращённым к предмету, выделять его из фона и удерживать в поле внимания. Интенциональность означает, что сознание всегда «о чём-то»: оно структурирует опыт, организует смысловое пространство и формирует иерархию значимого.

В этом контексте внимание выступает не вторичной психической функцией, а ядром сознательной жизни. Через внимание осуществляется первичное различение: выбор объекта, выделение существенного, установление приоритетов. Там, где внимание устойчиво, возможна глубина. Там, где внимание рассеяно, мышление редуцируется до последовательности реакций.

Цифровая среда систематически трансформирует режим внимания. Поток сообщений, уведомлений, визуальных и аудиальных стимулов формирует множественную одновременность, при которой внимание постоянно переключается. Сознание оказывается неспособным к длительному удержанию предмета, поскольку каждый новый сигнал претендует на немедленную реакцию. Интенциональность уступает место фрагментарной реактивности. Субъект не столько направляет внимание, сколько следует за его внешними триггерами. Рассеивание внимания становится структурной нормой, а не временным отклонением.

Феноменологический анализ показывает, что сознание существует во времени как удержание, протяжённость и проекция. Мышление предполагает длительность: смысл раскрывается постепенно, через возвращение к предмету, через сопоставление и внутреннее удержание горизонта. Хайдеггер подчёркивал, что понимание бытия связано с экзистенциальной временной структурой — единством прошлого, настоящего и будущего в горизонте заботы [3]. Ускорение коммуникации и постоянная смена контента разрывают эту структуру. Настоящее превращается в цепь мгновений, не связанных внутренней смысловой нитью. Утрата длительности означает утрату глубины.

Ускорение в цифровой среде становится не только техническим параметром, но антропологическим фактором. Когда время восприятия

сокращается до секунд, мышление редуцируется до реакции. Техника, по Хайдеггеру, раскрывает сущее как «постав» — как наличное, подлежащее учёту и использованию [3, с. 225–227]. В цифровой медиасреде эта логика распространяется на информацию: она становится ресурсом обработки, а не событием истины. Такое раскрытие ведёт к тому, что бытие редуцируется к функциональности, а мышление — к переработке сигналов. Возникает феномен забвения бытия, когда глубинное измерение смысла вытесняется оперативной полезностью.

Сознание по своей природе иерархично. Оно устанавливает различия между более и менее значимым, истинным и случайным, ценным и второстепенным. Эта иерархия формируется через внутреннюю работу субъекта. Различение является фундаментом свободы: без различения невозможно осуществить осмысленный выбор. Свобода предполагает внутреннюю меру — способность соотносить частное с целым, моментальное с длительным, выгодное с истинным.

Информационная гиперизбыточность размывает эту иерархию. Когда всё представлено в едином интерфейсном режиме, различия по глубине содержания перестают соответствовать форме подачи. Ценностная структура сознания ослабевает, уступая место плоскости равнозначных сигналов. Степин указывал, что техногенная цивилизация трансформирует тип рациональности, усиливая инструментальные параметры в ущерб ценностным [4]. В цифровой среде значимость определяется видимостью, алгоритмической релевантностью и скоростью распространения, а не внутренней смысловой плотностью.

Утрата ценностной структуры означает не исчезновение смыслов, а их десубординацию. Сознание продолжает воспринимать различия, но утрачивает устойчивую вертикаль. Без внутренней меры выбор становится ситуативным, а свобода — формальной. Кризис сознания предстает как структурная трансформация его фундаментальной функции различения, от которой зависит возможность ответственного действия.

Таким образом, феноменологический анализ выявляет три взаимосвязанных процесса: рассеивание интенциональности, разрушение временной длительности и ослабление ценностной иерархии. Эти процессы образуют единый антропологический сдвиг, затрагивающий саму основу субъектности.

Кризис сознания и трансформация свободы в цифровую эпоху

Если кризис сознания проявляется в рассеивании внимания, утрате длительности и делегировании различения алгоритмическим системам, то неизбежно возникает вопрос о судьбе свободы. Свобода в философском смысле не сводится к множеству доступных опций; она предполагает внутреннюю способность выбирать на основании собственной иерархии значимости. Там, где отсутствует устойчивая мера различения, выбор превращается в переключение, а множественность возможностей — в вариативность без глубины.

Цифровая среда создаёт иллюзию расширенной свободы: субъект получает доступ к беспрецедентному количеству информации и форм самовыражения. Однако количественное расширение не тождественно углублению автономии. Когда поле выбора структурируется алгоритмически, субъект действует внутри преднастроенного горизонта. Его предпочтения анализируются и используются для дальнейшей персонализации. Формируется замкнутый контур, в котором прошлые действия предопределяют будущие возможности. Свобода становится вероятностной, а не экзистенциальной.

Хайдеггер предупреждал, что в эпоху господства техники человек рискует сам стать элементом механизма, в котором всё рассматривается как ресурс [3, с. 232–235]. В цифровой реальности поведение, внимание и реакции превращаются в данные. Субъект оказывается одновременно пользователем и продуктом системы. Его активность встроена в алгоритмическую экономику внимания, где ценность определяется степенью вовлечённости и предсказуемости.

Арендт связывала свободу с действием и ответственностью в публичном пространстве [6, с. 175–180]. Однако цифровая публичность характеризуется ускорением и фрагментацией. Высказывание нередко предшествует размышлению, а реакция — анализу. Массовость коммуникации усиливает давление мгновенности, что подрывает способность к ответственному суждению.

Фромм подчёркивал, что свобода сопряжена с тревогой и необходимостью самостоятельного выбора [7, с. 152–155]. В цифровую эпоху эта тревога частично снимается через алгоритмическое сопровождение и принадлежность к информационным сообществам. Субъекту проще принять уже предложенную структуру значимости, чем выстраивать её самостоятельно. Таким образом, кризис сознания перерастает в кризис свободы.

Искусственный интеллект усиливает данный процесс, предлагая решения, интерпретации и прогнозы. Если субъект безусловно доверяет этим рекомендациям, происходит смещение центра принятия решений. Автономия ослабевает не через прямое принуждение, а через постепенную привычку к опоре на внешнюю систему. Делегирование различения алгоритму означает редукцию внутренней меры.

Кризис свободы заключается не в исчезновении возможностей, а в утрате внутренней вертикали. Свобода предполагает различение более и менее значимого. Информационный избыток размывает эту вертикаль, превращая смысловое пространство в плоскость. Алгоритмическая предструктура дополняет этот процесс, предлагая готовые траектории выбора.

Однако именно в этой ситуации открывается возможность философского ответа. Свобода в цифровую эпоху не может быть понята как расширение доступа; она должна быть переосмыслена как способность к сознательному ограничению, удержанию и ответственности. Судьба субъекта зависит от сохранения способности к различению и выстраиванию собственной иерархии значимости. Без

этого свобода превращается в реактивность, а субъект — в узел обработки сигналов.

Алгоритмизация восприятия и искусственный интеллект

Если информационная гиперизбыточность трансформирует структуру внимания и иерархию смысла, то следующим этапом цифровой трансформации становится алгоритмизация самого восприятия. Речь идёт не о технических деталях функционирования систем искусственного интеллекта, а о философском факте: алгоритм всё чаще выступает посредником между субъектом и миром. Субъект сталкивается не с необработанной полнотой реальности, а с уже отфильтрованным, ранжированным и предструктурированным её фрагментом. Тем самым изменяется сам способ явления мира.

В цифровой среде алгоритм осуществляет предварительный отбор, формирует ленту событий, выделяет «релевантное» и скрывает «второстепенное». Однако эта операция не является нейтральной. Ранжирование предполагает критерии, а критерии — модель значимости. Алгоритм, даже будучи формально техническим инструментом, опосредует порядок явления сущего. Он становится формирующим элементом горизонта видимого, то есть участвует в конституировании того, что вообще может быть воспринято.

Если в доцифровую эпоху посредничество имело преимущественно институциональный характер — через редакторов, традиции, академические школы, культурные фильтры, — то сегодня оно приобретает вычислительную форму. Алгоритм не просто сортирует данные; он определяет последовательность их появления и тем самым влияет на структуру внимания. Горизонт восприятия оказывается результатом скрытой структурной работы, не осознаваемой субъектом. В этом смысле алгоритмизация может быть понята как новая форма «поста́ва», в которой сущее раскрывается в пределах схемы обработки и

расчёта [3, с. 232–235]. Мир становится доступным лишь в той мере, в какой он алгоритмически представлен.

Принципиальное значение имеет предиктивная логика алгоритмов. Системы искусственного интеллекта анализируют прошлые действия субъекта и на основании вероятностных моделей предлагают дальнейшие варианты поведения. Предпочтения прошлого становятся параметрами будущего. Открытость горизонта постепенно заменяется вероятностной проекцией. Будущее не столько открывается, сколько вычисляется.

В результате формируется замкнутый контур: субъект действует в пределах поля, которое само было сформировано на основании его предыдущих действий. Свобода при этом не устраняется, но её пространство сужается и структурируется. Возможности не исчезают, однако они организованы таким образом, что предпочтение наиболее вероятного становится почти естественным. Это не принуждение, а мягкое направление, не запрет, а преднастройка.

Здесь возникает феномен делегирования различения. Различение — внутренняя функция сознания, связанная с установлением иерархии значимости и с формированием оценки. Когда алгоритм заранее определяет релевантность, субъект принимает уже предложенную структуру. Функция выбора частично передаётся внешней системе. Делегирование происходит незаметно, поскольку алгоритм представлен как средство удобства и оптимизации. Однако удобство имеет цену: снижение усилия различения.

Алгоритмическая поддержка распространяется не только на информацию, но и на интерпретации. Рекомендации, автодополнения, автоматически сгенерированные тексты — всё это формирует особую среду когнитивного сопровождения. Если субъект безусловно принимает эти предложения, происходит смещение центра принятия решений. Внутреннее усилие заменяется готовой формой. Различение, требующее

времени и ответственности, трансформируется в операцию выбора из предложенного списка.

Такое смещение затрагивает структуру субъектности. В условиях алгоритмизации субъект всё чаще функционирует как узел обработки сигналов, реагирующий на входящие данные в пределах допустимого интерфейсом формата. Его активность измеряется скоростью реакции, вовлечённостью, кликабельностью. Внутреннее размышление уступает место интерактивности. Степин отмечал, что техногенная цивилизация формирует модель субъективности, ориентированную на операциональность и адаптивность [4]. Алгоритмическая среда усиливает этот процесс, превращая способность к быстрой обработке информации в основной критерий эффективности.

Ослабление автономии суждения проявляется не в прямом подавлении мысли, а в постепенной нормализации опоры на внешнюю систему. Субъект сохраняет формальное право выбора, но его выбор осуществляется внутри алгоритмически сконструированного горизонта. Предиктивная система предлагает не только данные, но и вероятные интерпретации, иногда — уже готовые формулировки. Если эта поддержка воспринимается как естественная и безальтернативная, внутренняя структура сознания начинает перестраиваться в соответствии с логикой внешней обработки.

В этом состоит ключевой философский момент: алгоритмизация не просто дополняет сознание, она воспроизводит и внешне моделирует его фундаментальную функцию различения. То, что ранее было внутренним актом субъекта — выделение, ранжирование, оценка, — частично переносится во внешнюю вычислительную систему. Иерархия смысла частично восстанавливается, но уже не как результат внутренней работы, а как результат алгоритмического расчёта.

Таким образом, алгоритмизация восприятия представляет собой качественно новый этап цифровой трансформации. Если гиперизбыточность разрушала иерархию, то алгоритмизация предлагает

её техническую реконструкцию. Однако эта реконструкция имеет иную природу: она основана не на свободном различении, а на вероятностной оптимизации.

Алгоритмизация — это внешняя структуризация внутренней функции сознания. Она не устраняет субъекта, но изменяет способ его присутствия в мире, превращая автономное различение в алгоритмически опосредованную операцию. В этом заключается глубинный антропологический вызов цифровой эпохи.

Кризис суждения и бегство от ответственности

Если алгоритмизация восприятия означает внешнюю структуризацию функции различения, то следующим шагом становится кризис суждения. Суждение в философском смысле — это не просто оценка или реакция, а способность соотносить частное с общим, единичное с принципом, событие с горизонтом смысла. Оно предполагает внутреннюю дистанцию, временную протяжённость и готовность принять ответственность за принятое решение. Суждение всегда включает риск: риск ошибиться, быть непонятым, выйти за пределы автоматической реакции.

Ханна Арендт связывала способность к суждению с публичностью и ответственностью, подчёркивая, что мыслить — значит уметь представить позицию другого и вынести решение в условиях неопределённости [6, с. 52–56]. Суждение не может быть полностью алгоритмизировано, поскольку оно опирается не только на правило, но и на внутреннюю меру. Оно требует воображаемого «расширенного мышления», выходящего за пределы частного интереса. В этом смысле суждение является выражением зрелой субъектности.

Цифровая публичность, напротив, организована в режиме мгновенного отклика. Коммуникация становится непрерывной, а пространство высказывания — постоянно доступным. Однако мгновенность не тождественна глубине. Высказывание часто

предшествует размышлению, а реакция — анализу. Поверхностность перестаёт быть случайным отклонением и становится структурной особенностью медиасреды. Количество откликов оказывается важнее их содержательной плотности. Публичное пространство фрагментируется на сегменты, внутри которых эмоциональный сигнал нередко подменяет аргументированное суждение.

В условиях ускоренной коммуникации ответственность размывается. Субъект действует в потоке коллективных реакций, где индивидуальное решение растворяется в динамике комментариев, лайков и репостов. Суждение, требующее времени и внутренней меры, уступает место импульсивному ответу. Таким образом, кризис суждения проявляется не в исчезновении мнений, а в утрате их глубины и продуманности.

Этот процесс тесно связан с феноменом бегства от свободы, описанным Эрихом Фроммом. Свобода, по Фромму, сопряжена с тревогой, поскольку требует самостоятельного выбора и внутренней зрелости [7, с. 147–150]. Она предполагает способность выдержать одиночество решения. В цифровую эпоху создаётся иллюзия расширенной свободы: субъекту доступно множество платформ, мнений и форм самовыражения. Однако множественность не равна автономии. Когда алгоритмы предлагают готовые интерпретации, рекомендации и вероятностные сценарии, тревога выбора частично снимается. Субъекту легче принять уже предложенную структуру значимости, чем выстраивать её самостоятельно.

Иллюзия расширения возможностей может скрывать внутреннее сокращение свободы. Возможностей становится больше, но они организованы в пределах предструктурированного пространства. Бегство от свободы принимает новую форму: не через подчинение авторитарной власти, а через добровольное включение в систему алгоритмической поддержки решений. Подчинение становится мягким и незаметным, поскольку воспринимается как удобство и помощь.

Кризис суждения сопровождается фрагментацией субъекта. В цифровой среде индивид одновременно присутствует в различных ролях — профессиональной, социальной, личной — и вынужден адаптировать поведение к каждому контексту. Постоянное переключение между информационными потоками усиливает ситуативность самоидентификации. Целостность «я» становится менее устойчивой, поскольку внутренняя иерархия ценностей уступает место адаптивной гибкости.

Ослабление целостности связано с утратой внутренней меры. Когда различие делегируется алгоритмам, а реакции ускоряются до автоматизма, субъект постепенно теряет опору на собственную оценочную способность. Внешняя динамика начинает определять внутренние ориентиры. Арендт предупреждала, что утрата способности мыслить и судить может привести к банализации зла — к действиям, совершаемым без глубокого осмысления их последствий [6, с. 87–90]. В цифровой эпохе эта опасность проявляется в снижении ответственности за публичное слово и в нормализации поверхностных решений.

Таким образом, кризис суждения и бегство от ответственности образуют антропологическое измерение цифровой трансформации. Алгоритмизация восприятия и гиперизбыточность информации воздействуют не только на когнитивную, но и на моральную структуру субъекта. Ослабление способности к суждению, иллюзия свободы и фрагментация идентичности образуют единый процесс, в котором внешняя расширенность возможностей сочетается с внутренним обеднением автономии. Кризис сознания становится кризисом ответственности, а цифровая среда — пространством, где свобода требует нового усилия самосознания и внутренней дисциплины.

Свобода в цифровую эпоху: между реактивностью и ответственностью

Свобода в цифровую эпоху требует переосмысления, поскольку

привычное отождествление свободы с множественностью возможностей и доступом к информации оказывается методологически недостаточным. Количество опций само по себе не свидетельствует о свободе. Более того, гиперизбыточность выбора способна парализовать решение и заменить внутреннюю автономию внешними траекториями поведения. Свобода в философском смысле предполагает не просто наличие альтернатив, а способность субъекта выстраивать их иерархию, различать существенное и второстепенное и удерживать собственную меру в условиях многообразия.

Поэтому первичная и фундаментальная форма свободы — свобода как различение. Различение означает, что субъект не растворяется в потоке, а способен выделить предмет, удержать его и придать ему значение. Это не узкоэпистемологическая операция, а антропологический акт: именно различение делает возможным самоопределение. Без различения выбор становится случайным, а поступок — реактивным. Свобода начинается там, где субъект способен сказать «это — главное», «это — второстепенное», «это — недопустимое».

В цифровой среде различение ослабевает по двум взаимосвязанным причинам. Во-первых, ускорение коммуникации и постоянное переключение внимания формируют реактивный режим переживания, при котором субъект вынужден отвечать быстрее, чем осмыслять. Во-вторых, алгоритмическая предструктура восприятия создаёт готовые рамки релевантности, иерархизируя информацию внешним образом и тем самым подменяя внутреннюю работу сознания. Важно различать формальную свободу — как доступ к множеству источников и каналов — и содержательную свободу — как способность к внутреннему отбору и самоопределению. Цифровая эпоха расширяет формальную свободу, но создаёт условия, при которых содержательная свобода требует всё большего усилия.

Свобода неотделима от ответственности. Ответственность в данном контексте следует понимать не как внешнюю санкцию или юридическое требование, а как внутреннюю форму свободы — признание себя источником решения и носителем его последствий. Эта связка принципиальна: свобода без ответственности превращается в произвольность, а ответственность без свободы — в простое подчинение. В цифровой медиасреде ответственность подвергается двойной эрозии. С одной стороны, ускоренная публичность снижает порог высказывания: слово становится мгновенным, но связь между словом и его последствиями ослабевает. С другой стороны, коллективная динамика «общего мнения» и алгоритмически усиленные волны реакций создают ощущение растворённой в массе ответственности, когда субъект прячется либо за анонимностью, либо за формулой «все так думают».

В этих условиях особенно значимо арендтовское понимание способности к суждению как способности мыслить в перспективе общего мира и принимать решение в условиях неопределённости [6, с. 52–56]. Суждение предполагает выход за пределы непосредственной реакции и принятие решения как собственного. Если суждение ослабевает, ослабевает и ответственность, поскольку ответственность невозможна без осмысленного выбора позиции.

Цифровая эпоха усиливает искушение делегировать ответственность внешним системам. Рекомендации, рейтинги, автоматические подсказки, интеллектуальные ассистенты воспринимаются как нейтральная поддержка. Однако за этой поддержкой скрывается постепенное смещение центра решения. Свобода перестаёт быть актом внутреннего выбора и превращается в акт согласия с уже структурированным предложением. В терминах Фромма такой сдвиг можно рассматривать как новую модификацию бегства от свободы: тревога самостоятельного решения снимается через доверие к внешнему посреднику — будь то коллективная норма или алгоритмическая логика [7, с. 147–150]. Субъект субъективно ощущает

облегчение и рациональность, но объективно ослабевает его способность быть источником решения.

Свобода в цифровую эпоху предполагает также вертикаль. Под вертикалью понимается не социальная иерархия, а внутренняя шкала смыслов, позволяющая различать уровни значимости и глубины. Вертикаль задаёт направленность: от мгновенного к существенному, от поверхностного к основанию, от внешней реакции к внутреннему решению. Цифровой поток, напротив, имеет тенденцию к горизонтализации, в которой различные содержания располагаются в одном интерфейсном поле и тем самым теряют различие по значимости.

Свобода как вертикаль означает сопротивление плоскости. Это способность удерживать глубину вопреки скорости, смысл вопреки шуму, принцип вопреки ситуативности. Хайдеггеровская критика техники показывает, что опасность заключается не столько в наличии технических средств, сколько в типе раскрытия мира, при котором сущее редуцируется к ресурсу [3, с. 232–235]. В цифровой среде эта редукция проявляется в превращении внимания в объект экономики, а смысла — в функцию вовлечённости. Свобода как вертикаль восстанавливает право смысла быть основанием, а не ресурсом.

Связь данного анализа с ранее разработанной концепцией деформации сознания проявляется в определённой последовательности: информационная гиперизбыточность ведёт к рассеиванию внимания и ослаблению длительности; это ослабляет автономию различения и формирует зависимость от внешних структур релевантности; зависимость подрывает способность к ответственному суждению и приводит к кризису духовной субъектности. Деформация сознания означает не исчезновение мыслительных операций, а смещение их центра — от внутренней меры к внешней поддержке, от усилия различения к алгоритмическому ранжированию, от ответственности к реакции.

Следовательно, свобода в цифровую эпоху не является данностью, обеспеченной множественностью возможностей. Она становится задачей — задачей сохранения внутренней структуры субъекта, его способности к различению, иерархии и ответственности. В этом смысле свобода превращается из условия в усилие.

Философский ответ: восстановление структуры сознания

Если кризис цифровой эпохи определяется ослаблением различения, разрушением длительности и эрозией ответственности, то философский ответ не может ограничиваться техническими или регулятивными мерами. Ограничение информационного потока само по себе не восстанавливает сознание, если не восстановлена его внутренняя структура. Проблема не сводится к количеству данных; она касается утраты центра различения. Следовательно, философский ответ должен быть направлен не на внешнее регулирование среды, а на реконструкцию субъектности как внутренней меры.

Философия в этом контексте выступает не только как аналитическая дисциплина, но как практика формирования структуры сознания. Речь идёт о возвращении субъекту способности быть источником различения, иерархии и решения. Это не отказ от техники, а изменение способа её проживания.

Первым принципом такого ответа является дисциплина внимания. В цифровую эпоху внимание стало объектом экономической эксплуатации: оно захватывается уведомлениями, алгоритмическими лентами, логикой бесконечного обновления. Однако внимание — это не просто психическая функция, а онтологическое условие интенциональности. Без управляемого внимания невозможна направленность, без направленности — глубина, без глубины — смысл. Дисциплина внимания означает возвращение внимания в статус сознательного акта. Это не морализаторское требование «меньше смотреть», а философская необходимость: субъект, лишённый

способности удерживать предмет, теряет возможность выстраивать связность опыта. Дисциплина внимания восстанавливает условия различения и тем самым — предпосылку свободы.

Вторым принципом является практика паузы. Пауза — это не отдых и не психологическая техника, а структурный элемент мышления. Пауза создаёт дистанцию между стимулом и реакцией, превращая импульс в решение. Именно в паузе возникает возможность суждения и ответственности. В терминах Б.-Ч. Хана пауза восстанавливает возможность негативности — способности сказать «нет», удержать дистанцию, не раствориться в потоке [5, с. 131–133]. Без паузы субъект живёт в режиме непрерывной положительности: всё принимается, всё потребляется, всё немедленно комментируется. Пауза возвращает границу, а граница является условием свободы. Там, где нет границы, нет и субъекта.

Третьим принципом выступает восстановление иерархии смысла. Иерархия не есть догматическая структура; она есть внутренняя организация значимости. Способность различать существенное и второстепенное, принцип и мнение, основание и шум — это не внешне навязанная система, а результат внутренней работы. В цифровой среде иерархия задаётся алгоритмически, через логику релевантности и вовлечённости. Философский ответ предполагает обратное движение — возвращение критерия внутрь субъекта. Это означает переход от вопроса «Что сейчас популярно?» к вопросу «Что имеет основание?», от «Что вызывает реакцию?» к «Что выдерживает размышление?». Восстановление иерархии смысла есть восстановление вертикали сознания.

Четвёртым принципом является ответственность как внутренняя мера свободы. Ответственность не является внешней санкцией или социальным требованием; она представляет собой онтологическую структуру свободы. Свобода реальна лишь там, где субъект признаёт себя источником решения и принимает его последствия. В цифровой

среде ответственность размывается как вследствие ускорения, так и вследствие делегирования выбора внешним системам. Философский ответ требует возвращения связи между словом, поступком и следствием. Здесь центральной становится способность к суждению, о которой писала Арендт: суждение связывает индивидуальную позицию с общим миром и тем самым делает ответственность возможной [8, с. 52–56]. Ответственность возвращает свободе её серьёзность.

Наконец, пятым принципом является сохранение духовной вертикали. Вертикаль означает способность удерживать глубину смысла вопреки горизонтализации информационного пространства. Это не социальная иерархия и не претензия на превосходство, а внутренняя мера глубины. Вертикаль предполагает память, длительность, молчание, способность к сосредоточению и критической дистанции. Она выражается в способности субъекта быть не только «в сети», но и «в себе», не только в реакции, но и в размышлении.

В условиях, когда цифровая среда стремится редуцировать человека к функции обработки сигналов, восстановление вертикали становится формой антропологического сопротивления. Вертикаль возвращает смысл как основание, а не как ресурс вовлечённости. Она утверждает приоритет глубины над скоростью, различения — над шумом, ответственности — над импульсом.

Таким образом, философский ответ на кризис цифровой эпохи заключается не в отказе от технологий и не в утопическом возврате к доцифровой реальности, а в восстановлении структуры сознания как центра различения. Дисциплина внимания, практика паузы, иерархия смысла, ответственность и духовная вертикаль образуют целостную программу сохранения субъектности. Свобода в цифровую эпоху перестаёт быть автоматическим следствием расширения доступа и становится задачей — задачей внутренней организации сознания.

Заключение

Цифровая эпоха формирует условия человеческого существования

не только на уровне коммуникации, но и на уровне структуры сознания. Это позволяет рассматривать современность как антропологический перелом: меняются режимы внимания, переживание времени, способность к различению и характер ответственности. Информационная гиперизбыточность создаёт среду, в которой смысл горизонтализируется, а различение требует возрастающего усилия. Алгоритмизация восприятия и внедрение систем искусственного интеллекта усиливают внешнюю структуризацию горизонта видимого, предлагая субъекту готовые траектории выбора и тем самым постепенно снижая автономию суждения.

Кризис сознания в этих условиях проявляется прежде всего как кризис различения. Ослабевает способность удерживать предмет мышления, выстраивать иерархию значимости и осуществлять длительное осмысление. Когда различение размывается, выбор превращается в переключение, а свобода — в реактивность. Свобода в философском смысле предполагает внутреннюю меру — способность выбирать не только возможное, но существенное. Без различения невозможна свобода; без свободы невозможна личность, поскольку личность существует как ответственное самоопределение и как способность быть источником решения.

Цифровая среда не уничтожает свободу напрямую, но трансформирует её условия. Формальная множественность возможностей сочетается с ослаблением содержательной автономии. Субъект сохраняет доступ к разнообразию информации, но утрачивает устойчивую вертикаль смысла. Именно поэтому проблема цифровой эпохи не сводится к объёму данных или скорости коммуникации; она касается самой структуры субъектности.

Вместе с тем философский анализ показывает, что кризис не является фатальным. Он выявляет основания, требующие восстановления. Философский ответ цифровой эпохе заключается

в реконструкции структуры сознания: дисциплине внимания, практике паузы, восстановлении иерархии смысла и утверждении ответственности как внутренней меры свободы. Эти элементы образуют возможность сохранения духовной вертикали в условиях горизонтизированного информационного пространства.

Таким образом, цифровая эпоха ставит перед субъектом не задачу отказа от техники, а задачу сохранения себя как смыслового центра. Не раствориться в потоке данных, а удержать способность различать; не реагировать автоматически, а судить; не делегировать решение полностью внешним системам, а принимать его как собственное. Именно эта способность определяет границы свободы и человеческой субъектности в современном мире.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва, Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Бекбоев А.А., Жайлообаева А.Т., Эркинбеков Т.Ж. Искусственный интеллект и сознание: экзистенциально-онтологический анализ // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. № 1-1(112). 2026 – С. 284–289.
3. Хайдеггер М. Бытие и время, пер. с нем. В. В. Бибихина. – Изд. 4-е, испр. – М.: Академический Проект, 2013. – 447 с.
4. Степин В.С. Цивилизация и культура. — СПб.: СПбГУП, 2011.— 408 с.
5. Общество усталости. Негативный опыт в эпоху чрезмерного позитива / Бён-Чхоль Хан, [перевод с немецкого А. С. Салина]. – М.: Издательство АСТ, 2023 – 160 с.
6. Арендт Х. Vita activa, или О деятельной жизни / Пер. с нем. и англ. В.В. Бибихина; Под ред. Д.М. Носова. — СПб.: Алетейя, 2000 г. — 437 с.

7. Фромм Э. Бегство от свободы. – Москва. АСТ, 2017. – 288 с.
8. Арендт Х. Ответственность и суждение. М.: Издательство института Гайдара, 2013. – 351 с.

© Бекбоев А.А., Карабукаев К.Ш., Жайлообаева А.Т.

Глава 32.

**АДВЕРБИАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БЕСПРЕДЛОЖНЫХ ФОРМ
ТЕМПОРАЛЬНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ ЛЕКСЕМ,
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ВРЕМЕНА ГОДА**

Шигуров Виктор Васильевич

д-р филол.н., профессор
заведующий кафедрой русского языка

Шигурова Татьяна Алексеевна

д-р культурологии, доцент, профессор кафедры
культурологии и информационно-библиотечных ресурсов
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П. Огарева»

Аннотация: В исследовании на материале субстантивной группы с темпоральным значением представлен опыт описания разных стадий адвербиализации существительных без предлогов в формах винительного падежа единственного числа и творительного падежа единственного и множественного числа в русском языке. Обосновывается собственно грамматический характер адвербиальной транспозиции падежно-числовых форм существительных «зима», «весна», «лето», «осень», не приводящий к нарушению смыслового тождества исходных лексем. Показаны дифференциальные признаки разных этапов адвербиализации, демонстрирующих в типовых контекстах зоны ядра и периферии существительных, гибридности и периферии темпоральных и аспектуально-темпоральных наречий.

Ключевые слова: русский язык, грамматика, существительное, наречие, ступени адвербиализации.

ADVERBIAL POTENTIAL OF UNPRECEDENTIAL FORMS OF TEMPORAL SUBSTANTIVE LEXEMES DESIGNATING THE SEASONS OF THE YEAR

Shigurov Viktor Vasilievich
Shigurova Tatyana Alekseevna

Abstract: This study, using a substantive group with temporal meaning, presents an attempt to describe the various stages of adverbialization of prepositionless nouns in the accusative singular and instrumental singular and plural forms in Russian. The grammatical nature of the adverbial transposition of the case-number forms of the nouns "winter," "spring," "summer," and "autumn" is substantiated, without disrupting the semantic identity of the original lexemes. Differentiating features of various stages of adverbialization are demonstrated, demonstrating in typical contexts the core and peripheral zones of nouns, as well as the hybridity and periphery of temporal and aspectual-temporal adverbs.

Key words: Russian language, grammar, noun, adverb, stages of adverbialization.

Адвербиализация словоформ разной частеречной принадлежности служит одним из активных способов обогащения адвербиального класса в русском языке. В наречия транспонируются, как известно, существительные, прилагательные, местоимения, числительные, глаголы, причем как в одиночной позиции, так и в сочетании с другими, прежде всего служебными словами – предлогами (*наверху, вдали, справа* и т.п.) и частицами (*нехотя, немедля, не спеша* и т.п.). Весьма значителен пласт наречий, сформировавшихся на базе беспредложных существительных в разных падежно-числовых формах.

Процесс транспозиции субстантивных словоформ в наречия имеет

ступенчатый характер. Это значит, что в разных условиях речи мы сталкиваемся часто с образованиями, представляющими разную степень оналичивания одной и той же единицы, что затрудняет их однозначную частеречную квалификацию. В разных условиях речи наблюдается постепенное ослабление признаков исходного класса (существительное) и приобретение признаков производного класса (наречие). Эти изменения касаются как лексической и общеграмматической семантики, так и набора категорий, парадигм, морфемной структуры слова, его функциональных, синтагматических свойств. В связи с этим различаются собственно грамматический тип адвербиализации, протекающий в недрах исходной субстантивной лексики, без нарушения тождества слова, и лексико-грамматический тип, приводящий к образованию не только грамматического, но и лексического омонима.

Объектом исследования в данной работе является процесс и результат транспозиции существительных без предлогов в темпоральные и аспектуально-темпоральные наречия, предметом рассмотрения – ступенчатый характер адвербиализации разных форм падежа и числа субстантивных лексем, обозначающих времена года. Материал для исследования взят из Национального корпуса русского языка [Режим доступа: URL: <http://www.ruscorpora.ru/>].

Цель работы – выявить типовые контексты, демонстрирующие разные степени отхода форм винительного падежа единственного числа, творительного падежа единственного и множественного числа от существительных и сближения их с наречиями.

Методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых, рассматривающих те или иные аспекты проблемы транспозиции [1; 2], трансляции [3], конверсии [4; 5], синтаксической деривации [6, с. 57–71; 7, с. 25–38], переходности и синкретизма [8]. При исследовании степеней адвербиализации использовался прием оппозиционного анализа, структурно-семантический метод, элементы трансформационного и

дистрибутивного анализа. Принимался во внимание и собственный опыт авторов работы в области исследования транспозиционных процессов в разных частях речи [9, с. 51–62; 10, с. 152–158; 11, с. 247–255; 12].

Проблема адвербиальной транспозиции разных падежно-числовых форм одного и того же существительного практически не изучена в грамматических трудах, хотя факты такого рода отмечаются спорадически и в работах по теории переходности, и в лексикографических источниках. Среди субстантивных лексем, представляющих те или иные степени онаречивания беспредложных форм падежа и числа, можно выделить, например, четыре лексемы с семантикой времени года. К ним относятся *зима, весна, лето, осень*, подвергающиеся транспозиции в наречия длительности и кратности в формах винительного падежа единственного числа (*зиму, весну, лето, осень*) и творительного падежа единственного и множественного числа (*зимой, весной, летом, осенью; зимами, веснами, летами, осенями*). Сразу отметим, что все четыре указанные лексемы в формах винительного падежа единственного числа и творительного единственного и множественного числа способны представлять в соответствующих условиях речи разные степени адвербиализации.

Что касается лексикографической фиксации адвербиальных типов употребления словоформ типа *весной, веснами, весну*, то она является фрагментарной и отчасти непоследовательной, что объясняется, по-видимому, неустойчивым и собственно грамматическим характером адвербиализации некоторых из рассматриваемых словоформ. На адвербиальный характер указанных словоформ обратила внимание Ю. Н. Гребенева в «Морфемном словаре наречий русского языка» [13].

Почти все типы адвербиального употребления беспредложных форм субстантивных лексем *зима, весна, лето, осень* связаны с их грамматическим продвижением в сторону наречий темпорального и аспектуально-темпорального типа. Для сравнения укажем на форму творительного падежа множественного числа *днями*, давшую в

результате адвербиализации не только функциональный, но и функционально-семантический омоним; ср.: *днями* (существительное в знач. ‘часть суток от утра до вечера; сутки’) (1) – *днями* (периферийное наречие в знач. ‘постоянно в дневное время, день за днем, ежедневно’) (2) и *днями* (ядерное наречие в знач. ‘на днях, недавно или очень скоро’) (3).

Ср. типовые контексты их употребления из Национального корпуса русского языка:

(1) *И тут бывают дни лучшие и дни хуже, дни безнадежности сменяются **днями** надежды* [В. Шаламов. Колымские рассказы (1954-1961)]; *Старуха была поглощена календарем, прожитыми **днями**, как Робинзон, вырезая в календаре над изголовьем квадратики чисел* [А. Иличевский. Облако // «Октябрь», 2008] (чем?);

(2) *Но если тот же человек находил кусок горного хрусталя и душа просила высокого, он мог **днями** и чуть ли не неделями сидеть и творить наконечник – произведение искусства: идеальной формы, абсолютно симметричный, с филигранными сколами* [С. Дробышевский. Достающее звено. Книга 2. Люди (2017)]; *И дорога вроде приметная, а бывает – не поверишь! – **днями** хожу, а озера нет...* [А. Растворцев. Отраженные облака // «Дальний Восток», 2019]; *Здоровенный мужик, **днями** на табуретке баклуши бьет; нет, чтоб где-то за станком материальные ценности производить!* [Ф. Ошевнев. Записки букиниста (2016) // «Ковчег», 2015] (как долго?);

(3) *Они сидели за круглым кухонным столом и пили курильский чай, настоящий на пахучих таежных травах, когда послышалась мягкая и дивно прозрачная мелодия, как если бы она была одного корня с родниковой водой, **днями** пробившейся из-под ближней к поселю скалы, и еще не остудила в себе нутряного земного тепла, томив своей невысказанностью* [К. Балков. Балалайка // «Сибирские огни», 2013]; *Тот приведёт её к Демьяну Ильичу, как будто показать работу, мол, **днями** натянул тут потолок – пойдёмте поглядим и убедимся в его*

необычайных совершенствах... [П. Крусанов. Волосатая сутра. Мойка, 48 (2012)] (когда?).

Встречаются также контексты семантической нейтрализации, допускающие двойное истолкование адвербиализованной словоформы *днями* – в значениях ‘ежедневно, постоянно’ и ‘на днях, недавно’:

(4) *Днями стал гулять в парке неподалеку от дома* [В. Шапко. Грузок, what is it горка and липка? // «Волга», 2014].

Этапы адвербиальной транспозиции форм падежей и чисел лексем *зима, весна, лето, осень* целесообразно рассматривать на примере типовых контекстов, эксплицирующих разные степени сближения с наречиями. Шкала переходности может фиксировать звенья адвербиализации, показывающие графически исходный и конечный пункты в движении языковых единиц от пункта А к пункту Б с переходной зоной между ними: А / **С(ущ)** (зона ядра существительных) --> **Аб / С(ущ) н(ареч)** (область периферии существительных) --> **аб / с(ущ) н(ареч)** (область промежуточных образований, гибридов) --> **аБ / с(ущ) Н(ареч)** (область периферии наречий).

Все падежно-числовые формы субстантивных лексем *зима, весна, лето, осень* сближаются с наречиями исключительно в сфере грамматики, сохраняя семантическое тождество исходных лексем. Иными словами, вследствие их адвербиализации порождаются собственно грамматические наречия-омонимы, функционирующие в семантической зоне исходных субстантивных лексем. Об образовании новых лексических единиц в связи с этим говорить не приходится. Перед нами факт грамматики, а не словаря.

Пределом адвербиальной транспозиции словоформ *зиму, зимой, зимами; весну, весной, веснами; лето, летом, летами; осень, осенью, осенями* является зона периферийных, собственно грамматических наречий, которой соответствует ступень [**аБ / с(ущ) Н(ареч)**] на шкале адвербиализации. Ядерных наречий на базе рассматриваемых субстантивных словформ не существует в русском языке.

Начальный и конечный (для данной группы словоформ) этапы функциональной адвербиализации представляют звенья ядерных представителей класса существительных [А / С(ущ)] и периферийных, собственно грамматических отсубстантивных наречий [аБ / с(ущ) Н(ареч)]. Они эксплицируют соотносительные пары функциональных омонимов, различающихся частеречными семантико-грамматическими признаками при сохранении смыслового тождества исходных лексем.

Приведем контексты употребления грамматических омонимов, сформировавшихся в русском языке в результате адвербиализации падежно-числовых форм субстантивной лексики *весна*.

(5) (а) *Зима сменилась весной, **весну** сменило лето, и вот уже в июне Верховный суд России признал законное – законным, подтвердил нашу правоту* [Г. Бакланов. Жизнь, подаренная дважды (1999)]; (сущ. в форме вин. пад. ед. числа со знач. 'Время года, наступающее за зимой и сменяющееся летом');

(б) *Зиму валил он лес, **весну** и лето с двумя стариками тесал запасенные бревна на стояки и простенки, а следующую весну приступил к поставу* [Е. Носов. И уплывают пароходы, и остаются берега (1970)](нареч. в знач. 'В весеннее время или в течение весны').

(6) (а) *Мне казалось, что уже нестерпимо ясно пахнет **весной*** [Е. Борода. Ключи алтайских духов // «Октябрь», 2013] (сущ. в форме твор. пад. ед. числа со знач. 'Весеннее время');

(б) ***Весной** обнажается грязно-желтое прошлогоднее осеннее тряпье, и долго-долго земля одета в этот нищенский убор, пока новая зелень не наберет силу и все не станет цвести – торопливо и бурно* [В. Шаламов. Колымские рассказы (1954–1961)] (нареч. в знач. 'В весеннее время').

(7) (а) *Зимы **сменяются веснами**, и летними вечерами все так же в наклонных лучах красуется палая листва* [Г. Бакланов. Жизнь, подаренная дважды (1999)] (сущ. в форме твор. пад. множ. числа со знач. 'Весеннее время года');

(б) *Но по лесам все еще лежали глубокие, чистые снега; речка лишь в излучинах слегка «отпотела», утренники выдавались крутые, и мы радовались – мало будет клеща – он как раз в эту пору окукливается в гнилых пнях и валежниках, но если утренник-другой ударит за минус тридцать, такое здесь **веснами** случается нередко, куколкам клеща и всякой заразной твари конец* [В. Астафьев. Зрячий посох (1978–1982)] (нареч. в знач. ‘В течение многих весен, неоднократно и / или долго’).

В результате исследования установлено, что адвербиальная транспозиция разных падежно-числовых форм одной и той же субстантивной лексики связана с несколькими (не всегда тождественными) степенями (этапами). Покажем эти ступени на типовых контекстах.

Ступенчатый характер адвербиализации беспредложных форм винительного падежа единственного числа лексем

зима, весна, лето, осень

Адвербиализация форм винительного падежа единственного числа без предлога проявляется в их функциональном сближении с подклассом темпоральных и аспектуально-темпоральных наречий в значении времени (когда?) и / или протяженной длительности (как долго?). В типовых контекстах зафиксированы четыре стадии адвербиализации, соотносительные с определенными звеньями на шкале переходности:

Зона [А / С(ущ)] на шкале переходности представляет исходный пункт адвербиализации: здесь находятся ядерные существительные в форме винительного падежа с объектным значением. В функции прямого дополнения такие словоформы имеют полный набор дифференциальных признаков исходной части речи. Помимо лексического значения исходной лексики, они обладают такими яркими субстантивными характеристиками, как значение предмета; грамматические категории и формы рода, числа и падежа; флексия, эксплицирующая значения категорий и общеграмматическое значение предмета; функция дополнения (вопрос что?) и зависимые адъективные

и / или субстантивные распространители. Винительный падеж прямого объекта *весну, лето, осень, зиму* употребляется при прямопереходных глаголах типа *почувствовать, описать, любить, ждать, встречать, спутать, перепутать, проводить, соединять, перехитрить, торопить, чувствовать, сменять* и т.п.:

(а) *А сегодня я сразу – после давно-давно ушедшего лета почувствовала **весну*** [Б. Пильняк. Простые рассказы (1923)]; *Мальчику задают сочинение на какую-нибудь описательную, а чаще всего отвлеченную тему; велят ему или описать **весну**, зиму, восход солнца, или доказать, что леность есть мать пороков, что порок всегда наказывается, а добродетель всегда торжествует; боже великий, какое варварство!* [В. Белинский. Общая риторика Н.Ф.Кошанского (1844)]; *Прощаемся с зимой **весну** встречаем: конец зиме, пропели петухи, весна-красна спускается на землю!* [Масленицы бойкой кипит широкий пир (2003) // «Военный вестник Юга России» (Ростов-на-Дону), 03.03.2003]; *Тут мало измерить соотношение светлого и темного времени суток, нужно еще знать, растет или убывает день (ночь) – иначе можно спутать **весну** и осень* [А. Клейн. Биологические часы // «Пятое измерение», 2002]; *Город, перепутав **весну** с зимой, переоделся в белое* [Ю. Пешкова. Бела donna (2002) // «Домовой», 04.08.2002]; *В Швейцарии я встретил **весну**, в Югославии ее проводил* [Е. Рубин. Пан или пропал. Жизнеописание (1999-2000)]; *Люди с надеждой смотрели на море и торопили **весну**, потому что с весной в Нымным приходили корабли, привозили табак, чай, дурную веселящую воду, сладкую патоку и другие диковинные вещи, без которых уже не могли жить обитатели берегов Берингова пролива* [Ю. Рытхэу. Самые красивые корабли (1997)]; *Ту **весну** мужики встречали в большой тревоге, и многие даже не хотели сеять: ведь всё уйдёт зазря, отымут? но и самим-то как без прокорма?* [А. Солженицын. Эго (1994)]; *Зиму сменяет весна, **весну** – лето, лето – осень* [В. Астафьев. Последний поклон (1968-1991)]

[НКРЯ]; *Весну* я ощущала как разреженный дырявый воздух [М. Палей. Евгеша и Аннушка (1990)];

(б) *При всех своих случайных встречах с ней он вспоминал прошлое лето в маленьком прибалтийском городе, веселые и суматошные дни и неведомо почему грустный отъезд* [В. Аксенов. Пора, мой друг, пора (1963)]; *В сельских куцах ожидаю тебя – там, где некогда с улыбкою встречали мы весну, с грустью провожали лето, где заключился навеки союз душ наших* [Н. Карамзин. Филалет к Мелодору (1795)]; *В мае писатель посетил японскую Йокогаму, а лето и осень провел в Китае, где создал единый центр информации на Дальнем Востоке – Дальневосточное Информационное Телеграфное Агентство (ДИТА) и стал его директором* [Е. Кириллова. Газетные злости Доктора Финке. Профессиональная деятельность журналиста Вс. Н. Иванова // «Дальний Восток», 2019];

(в) *Дождливую осень сменяла снежная зима, потом наступала весна и солнечное лето* [В. Осеева. Динка прощается с детством (1969)]; *Зеленые пастбища облезли от ветра и стад; пастухи все чаще наезжали к нам в аул, и за верховыми лошадами их бежали тонкобрюхие и длинноногие жеребята. Все предвещало близкую осень* [М. Шагинян. Своя судьба (1916)];

(г) *Для того чтобы они нормально перенесли зиму, необходимо их высадить хотя бы недели за четыре до наступления устойчивой минусовой температуры* [И. Егорова. Пора готовиться к зиме (2003) // «Петербургский Час пик», 17.09.2003]; *Любисток прекрасно растет в средней полосе России, неприхотлив к условиям выращивания, всегда хорошо переносит зиму* [С. Курганская. Любисток (2003) // «Биология», 08.01.2003]; *А зиму ты не любишь за то, что идет снег, а лето – за то, что стоит жара и так далее...* [Н. Леонов, А. Макеев. Гроссмейстер сыска (2003)]; *Однако зиму жители Ольгетти встречали в новых добротных домах* [Президентский почерк (2003) // «Жизнь национальностей», 18.06.2003] [НКРЯ];

(д) *Осень, зиму и весну 1889–1890 гг. я провел спокойно в Иркутске, занимаясь составлением отчетов о работах, выполненных летом, – о разведке угля на р. [В. Обручев. Мои путешествия по Сибири (1948)]; Насчёт сезонов могу сказать: я не люблю **осень, зиму и весну** [И. Сахновский. Острое чувство субботы. Восемь историй от первого лица (2012)]; Но вспомним аномально суровую **зиму 2006 года** на нашей же территории – европейской части России, когда морозы доходили до минус 40 градусов Цельсия [Л. Мельников. Не всякая погода – благодать // «Наука и религия», 2010]; Насчёт сезонов могу сказать: я не люблю **осень, зиму и весну** [И. Сахновский. Острое чувство субботы. Восемь историй от первого лица (2012)].*

В зоне [**Аб / С(ущ) н(ареч)**] находятся так называемые периферийные существительные: будучи в окружении зависимых согласуемых и управляемых слов, оттеняющих семантико-грамматические свойства исходной части речи, эти существительные синтаксически сближаются с наречиями, употребляясь в функции обстоятельства времени или длительности. Вопросы: когда? как долго? Периферийные существительные употребляются при глаголах разной семантики, не обладающих способностью управлять винительным падежом без предлога типа *ездить, ходить, отдыхать, работать, путешествовать, встречаться*. Например:

(а) *А сюда **каждую весну** на рыбалку езжу [М. Марина. Витька-колдун // «Дальний Восток», 2019]; Александр Кимович **всю зиму и весну** проболел, лежал в стационаре, сейчас он дома, чувствует себя неплохо [Е. Завершнева. Высотка (2012)]; О том, что команда Яковлева не переживет праздника, говорили **всю весну** [А. Кремнев. Пиар во время чумы (2003) // «Вслух о...», 09.06.2003]; **Каждую весну** охотники-айны уходили в леса искать пробудившихся медведей [В. Бурлак. Хранители древних тайн (2001)]; **Весну и лето 1910 года** Всеволод Эмильевич путешествовал: Швеция, Дания, Германия, Париж [Ю. Елагин. Темный гений (1998)]; **Всю зиму и весну 1633 года** готовился приступ*

[И. Андреев. Об измене неизменявшего // «Родина», 1997]; *Всю зиму и весну он волновался, узнавал, где хорошо, какая там природа, и какой народ, и как туда добраться, и эти расспросы и планы были, может быть, приятнее даже самой поездки и отпуска* [Ю. Казаков. Двое в декабре (1962)].

(б) *Когда дружба в бэдэтэвцами окрепла, мы каждое лето встречались в Крыму: Товстоногов, Лебедев и Натэлла отдыхали в Ялте в пансионате «Актер», а мы – в гостинице «Ялта»* [С. Спивакова. Не всё (2002)]; *Оля все лето просила Агренева привезти ей книг, почитать, – как она не заметила, что за все лето ни разу книг не привозил он ей* [Б. Пильняк. Простые рассказы (1923)].

(в) *Рогожин просидел всю осень и зиму за чтением; зимние поздние предрассветные зори часто заставляли его пред нагоревшим высоким глиняным ночником, в оскудевшую плошку которого он глядел помутившимися от усталости глазами и думал какие-то широкие думы* [Н. Лесков. Захудалый род (1874)].

(г) *Одно было ясно: не кем-то из соседей и не духом моря – Байкал-батюшка в те поры покрылся толстым льдом, а каждому живущему в Подлеморье ведомо, что дух его в это время года отлетает на Ушканьи острова, там и подремывает всю зиму* [К. Балков. Балалайка // «Сибирские огни», 2013]; *Там у меня небольшой земельный участок, дарами с которого я живу практически всю зиму* [И. Немучинский. Спрашиваете – отвечаем (2003) // «Встреча» (Дубна), 14.05.2003].

Зону гибридных структур [**аб / с(ущ) н(ареч)**] образуют единичные словоформы, употребляемые без зависимых слов в синкретичной объектно-обстоятельственной функции. Для гибридов характерно примерное равновесие субстантивных и адverbиальных признаков. К таким гибридам применимы два вопроса – существительного и наречия: что? и как долго? Нередко встречается использование нескольких рассматриваемых гибридов в однородном ряду: *провести зиму и весну* и т.п.

Для гибридов обязательным является употребление при прямопереходных глаголах, обозначающих направленность действия на объект, выраженный прямым дополнением. Функция дополнения сопряжена у таких гибридов с функцией обстоятельства длительности. Они могут быть употреблены при глаголах ожидания типа *ждать*, *переждать*; ср.:

(а) *Жду месяц, жду другой. **Жду лето, жду осень.** И главное, боюсь, что этого несчастного малярия заест, умрет человек без всякой пользы для себя и моего дела...* [Ф. Искандер. Бедный демагог (1969)];

(б) *Он начинал с отчета о семилетнем странствии: был на Кавказе, в Сибири, на Волге, пришел теперь в Крым и думает **переждать** в нем зиму* [Д. Быков. Орфография (2002)].

Часто такие гибриды встречаются в конструкциях с локальным и / или субъектно-объектным детерминантами и глаголами типа *провести / проводить, прожить, пропеть, проработать, пробыть, продлить, пожить, препроводить*. Обозначаются ситуации, указывающие на то, что некий субъект (или субъекты) иногда совместно с другими субъектами в некоем месте проводят определенное время (лето, весну и т.п.). Например:

(а) *За границей никто из Дерябиных еще не был: «Не на наши деньги», **лето провели в Котовске*** [Н. Радулова. Невалышка с секретом // «Огонек», 2016]; *В Петербурге сестры, хотя и не ждали нас так рано, уже приглядели дачу около Сиверской, и недалеко – другую, потому что, как они мне с радостью сообщали, наша двоюродная сестра хотела **провести лето с нами** и придет с детьми* [З. Гиппиус. Он и мы (1943)]; *С востока прилетает ежегодно множество птиц; **пробыв лето на Камчатке**, они улетают обратно* [Б. Островский. Великая Северная экспедиция (1937)]; *По сравнению с прошлым годом, когда «Ак Барс» вылетел уже в первом раунде плей-офф, сделан шаг вперед, заложен фундамент, и **лето можно потратить** на подготовку к решающему штурму чемпионской вершины* [А. Демин. Кому больше

всех надо. Дорогу к победе в чемпионате осилит тот, кто амбициознее // «Известия», 2002.03.22].

(б) *Зимой она много болела, вот и решила, что самое время ей отдохнуть, **провести весну в Крыму...*** [В. Кормер. Крот истории или революция в республике S=F (1979)]; *Он провел там всего зиму, а **весну пробыл на внешней стороне кольца Ленинградского фронта*** [Л. Бронтман. Дневники и письма (1932–1942)].

(в) *В ноябре 1933 года врачи настояли на том, чтобы папу перевезти на юг Франции, в сухой климат Ментоны. Мы **провели там зиму** всей семьей* [Л. Лопато. Волшебное зеркало воспоминаний (2002–2003)]; ***Зиму** мы **прошли** без крупных аварий – в этом заслуга городских коммунальщиков* [Тарифная «виселица» // «Воронежские вести», 2003].

(г) *Дядя приехал за мной к деду с материнской стороны в Дубоссары. **Там я провел лето и осень.** А на зиму папина родня решила взять меня к себе принимая свою долю забот о сироте при живом отце* [П. Сиркес. Труба исхода (1990-1999)]; ***Весну, лето и осень** мы **прожили в «Метрополе»,** досконально изучив все закоулки, коридоры и залы гостиницы* [С. Пилявская. Грустная книга (2000)].

Зона [аБ / с(ущ) Н(ареч)] манифестируется конструкциями с периферийными наречиями собственно грамматического типа. Они функционируют в одиночной обстоятельственной позиции в рамках исходных субстантивных лексем. Такие отсубстантивные наречия имеют значение протяженной длительности или времени и отвечают на вопросы «Как долго?» и / или «Когда?». Им не свойственны такие субстантивные признаки, как семантика предмета; категории рода, числа и падежа; падежно-числовые парадигмы; флексии; функцию дополнения; зависимые адъективные и управляемые форм падежа существительных и местоимений-существительных. Флексия исходного существительного при адвербиализации преобразовалась в суффикс, расширив состав основы адвербиализованной словоформы. Отсубстантивные наречия типа *весну, зиму* обозначают вторичный

признак предмета (признак признака); характеризуются признаком неизменяемости и выступают в функции обстоятельства или – реже – несогласованного определения. В отличие от исходных существительных, входящих в лексико-грамматические разряды нарицательных, неодушевленных, абстрактных (по значению) / конкретных (по грамматическим свойствам; ср. изменяемость по категории числа: *зиму* / *зимы*), возникшие на их базе наречия стали входить в подклассы обстоятельственных, темпоральных и аспектуально-темпоральных наречий. Способ присловной подчинительной связи с зависимыми словами у них – примыкание. Так же, как и гибриды, периферийные наречия употребляются часто в составе однородных рядов; ср.: *жить (за городом) весну, лето и осень*.

Отсубстантивные наречия *весну, лето, осень, зиму* возможны лишь при глаголах, не способных управлять формами винительного падежа без предлога. Речь идет прежде всего о непереходных глаголах с неопредельной семантикой основ типа *жить, стоять, работать, ездить, ходить*. Например:

(а) *Лето и весну они сидят на привязи, и только осенью начинается для них настоящая жизнь* [Ю. Коваль. Листобой (1972)]; *Печатать здесь в Петербурге; весну и лето жить, если хочу, в Царском Селе; право быть искренним и проч.* [А. Архангельский. Александр I (2000)]; *Весну и лето руководить кружком мореходов, проводить с подростками время в походах и экспедициях – поджидая самое суровое время года, чтобы пропасть в штормующем море на сто суток* [А. Иличевский. Перс (2009)]; *Однако генерал Ворожейкин заступился за Жарова и объяснил Сталину, что самолеты осень, зиму и весну стояли на аэродроме, под открытым небом и хотя были зачехлены, но на них не летали и, так сказать, не проветривали* [Ф. Чуев. Ильюшин (1998)]; *Лето и зиму, весну, лето и осень, еще лето и зиму, еще весну, еще лето и осень пробирались они сквозь дремучие*

леса, по знойным степям, по зыбучим пескам, через высокие горы и бурные реки [Ч. Айтматов. Белый пароход (1970)]; *Четыре человека играют в винт, **играют лето и зиму, весну и осень*** [Л.Троцкий. О Леониде Андрееве (1902)]; ***Зиму и лето**, день и ночь **стоял** он на столбе и все молился* [В. Вересаев. В степи (1901)]; ***Зиму и лето** он **ходил** в коротенькой охотничьей курточке, заложив руки в карманы* [Д. Мамин-Сибиряк. Под домной (1891)]; *Он большой хлебосол и балагур; живет, как говорится, в свое удовольствие; **зиму и лето ходит** в полосатом ишлафроке на вате* [И. Тургенев. Два помещика (1847)]; *Многие **зиму работали** на шахте, а весной уходили в деревню пахать землю* [Г. Попов, Никита Аджубей. Пять выборов Никиты Хрущева (журнальный вариант) // «Наука и жизнь», 2008]; *Для глинистых земель кажется весьма хорошо, чтобы земля промерзла: ибо известно, что глина, приготовляемая горшечниками, кирпичниками, гончарами бывает лучше, когда **зиму пролежит** на морозе и оным будет пронцаема* [А. Радищев. Описание моего владения (1800–1801)].

Темпоральные и темпорально-аспектуальные наречия типа *весну, лето* и т.п. используются иногда в одном ряду с наречиями *зимой, весной*, обозначающими, в какое время года происходит то или иное событие. У самих наречий типа *весну, лето* может стираться грань между временем события (когда?) и его длительностью (в течение какого времени?); ср.:

(8) *Из подсчетов Гирша видно, что большинство эпидемий началось в период декабрь – февраль, но этот же автор обращает внимание на то, что многие эпидемии, начавшись **зимой**, продолжаются затем и **весну и лето**, захватывая, таким образом, другие времена года, когда перестают действовать факторы, имевшие место **зимой*** [А. Чижевский. Земное эхо солнечных бурь (1964)]; ***Лето и весну** они сидят на привязи, и только **осенью** начинается для них настоящая жизнь* [Ю. Коваль. Листобой (1972)].

Приведем также редкий случай употребления периферийных наречий, примыкающих к существительному в качестве атрибутивно-темпоральных распространителей:

(9) *Он отказался, тогда они посоветовали ему на долгий срок – весну, лето и осень – поехать на Черноморское побережье Кавказа, там он будет прогревать ногу на солнце и, возможно, вылечится* [С. Голицын. Записки уцелевшего (1980–1989)].

**Ступенчатый характер адвербиализации беспредложных форм
творительного падежа единственного числа лексем**

зима, весна, лето, осень

При адвербиализации существительных в форме творительного падежа единственного числа (*зимой, весной, летом, осенью*) возникают собственно темпоральные наречия, указывающие на время действия. Вопрос – когда?

Адвербиальную транспозицию таких существительных можно графически изобразить в виде трех этапов на шкале переходности, соотносительных с зонами ядерных существительных [А / С(ущ)] (8), периферийных существительных [Аб / С(ущ) н(ареч)] (9) и периферийных отсубстантивных наречий [аБ / с(ущ) Н(ареч)](10). При «движении» по направлению к наречиям формы творительного падежа единственного числа минуют зону гибридности, сразу переходя из зоны периферии существительных в зону периферии наречий. Зона периферии наречий является их пределом в перемещении к адвербиальному классу. Ядерных наречий на базе таких падежно-числовых словоформ в русском языке нет.

Подтвердить сказанное можно примерами (с небольшими комментариями) из Национального корпуса русского языка, иллюстрирующими разные степени адвербиализации словоформ *зимой, весной, летом, осенью*.

Зона [А / С(ущ)] на шкале адвербиализации представлена

контекстами употребления ядерных существительных, которым присущи все семантико-грамматические свойства типичных представителей данного класса слов (семантика предметности; три категории – рода, числа и падежа; лексико-грамматические разряды нарицательных, неодушевленных, абстрактных (по семантике) / конкретных по грамматическим свойствам (ср. изменяемость по категории числа: *весной* / *веснами*); флексийный характер конечной морфемы; синтагматика и функция существительных. Ядерные существительные выступают в функции объектного дополнения при глаголах типа *восхищаться*, *наслаждаться*, *повеять*, управляющих творительным падежом.

(10) *Теплее стало и больше повеяло наступающей весной* [В. Голицын. Дневник (1918)] (чем?).

К зоне периферии исходных существительных [**Аб** / **С(ущ)** **н(ареч)**] относятся субстантивные словоформы, обнаруживающие в функции обстоятельства времени, в том числе детерминантного типа (вопрос: когда?), синтаксическое сближение с темпоральными наречиями. При синтаксическом сдвиге в сторону наречия основные частеречные признаки существительных и семантическая связь с исходной субстантивной лексемой у периферийных существительных сохраняется. Характерным формальным признаком таких периферийных существительных является наличие при них согласуемых и управляемых распространителей (*ранней весной*; *зимой прошлого года* и т.п.); ср.:

(11) *Этой весной над крышей вывесили стандартный флаг – трехцветный* [В. Тучков. Прибытие поезда. Надуманное // «Волга», 2014]; *Однажды ранней весной, когда море было еще прозрачным, ледяным и ярко-бирюзовым на глубине, если смотреть с волнореза, Софа гуляла по пляжу* [А. Боссарт. Аркадия // «Октябрь», 2013]; *Уже в седьмом классе он стал более замкнутым, а зимой прошлого года резко снизил успеваемость, пропускал занятия...* [М. Халфина. Расплата (1978)]; *Маленькие таблички с именами, что мы подвешиваем к ветвям родословного древа, – те же листья, каждой осенью они опадают, а*

следующей весной проклевываются другие листья, другое их поколение, дерево же живет и живет [В. Шаров. Воскрешение Лазаря (1997–2002)] (когда?).

Периферийные наречия в функции темпорального обстоятельства (или детерминанта) могут быть не только при глаголах, но и при абстрактных существительных с семантикой отвлеченного действия; ср.:

(12) *После возвращения из армии осенью 1953 года был принят в 4-й класс Волынской Духовной семинарии, а 28 февраля 1954 года епископ Волынский и Ровенский Палладий рукоположил диакона Василия Бащука во священника* [Протоиереи (2004) // «Журнал Московской патриархии», 26.01.2004].

Зона периферийных наречий [**аБ / с(ущ) Н(ареч)**] является пределом адвербиализации форм творительного падежа единственного числа рассматриваемых существительных. Они не имеют семантических, морфологических и синтаксических признаков исходного существительного. Морфемная структура рассматриваемых наречий отличается от структуры исходных субстантивов: флексия бывшего творительного падежа стала суффиксом, в результате чего состав основы расширился. Такие адвербиализованные словоформы обозначают признак признака (вторичный признак), входят в подкласс обстоятельственных (темпоральных) наречий, не имеют при себе зависимых слов в виде согласуемых и управляемых распространителей. Им свойственно одиночное употребление в функции обстоятельства времени / темпорального детерминанта (вопрос: когда?) или несогласованного определения (*поехать / поездка зимой...*). Способ присловной подчинительной связи с главными компонентами словосочетания – примыкание. Например:

(13) Экскурсия «Весенние заботы насекомых»: *наблюдение за муравейником весной, запись полученных данных в ДН. (2 ч.)* [Н. Вдовина. «Экологика». Дополнительная общеобразовательная программа (2014)]; *Участие в социально-значимых природоохранных*

акциях: «Чистый водоем», «Птицы – наши друзья», «Против **поджогов** сухой травы **весной!**», «Посади дерево!». [Е. Попова. Дополнительная общеразвивающая программа «ТЕРРА» (2014)]; *Возникают фены чаще всего **весной** или в конце зимы, когда они могут вызвать резкое пробуждение природы* [Ю. Карпун. Природа района Сочи (1997)]; **Весной** я особенно люблю весну. Она нравится мне тем, что именно сейчас закладываются основы будущего урожая [А. Цуриков. Дачные очерки // «Ковчег», 2013].

(14) *Летом наезжали дачники из Чернигова, Киева, даже из Москвы и Петербурга* [А. Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)]; *Но, мой друг, прошу тебя: забудь ты на это время о своих деревнях: все эти вассалы, деревенские развлечения, **поездка летом** на санях, когда вместо снега посыпают соль, – все это вышло из моды, и ты никого не удивишь...* [Н. Гарин-Михайловский. Студенты (1895)].

(15) *Однажды **осенью** **шли** с дочерью по лесной тропинке, выискивая грибы* [Э. Уманцев. Кокетливый сыч // «Наука и жизнь», 2008]; *А Дина уже кончала школу, **собиралась осенью** в Киевскую консерваторию, с ее голосом и внешностью ее ожидало великое будущее* [А. Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)].

Чаще всего наречия типа *зимой, весной* употребляются при глаголах, выступающих в финитных формах (16), в формах инфинитива (17), причастия (18) и деепричастия (19); ср.:

(16) ***Сажают** саженцы **весной** или **осенью** на расстоянии 1,5 м друг от друга* [С. Васькина. Калина – украшение сада (2004) // «Homes & Gardens», 01.12.2004].

(17) *В действительности же перелететь из Сиднея в Веллингтон – все равно что **попасть осенью** из Крыма в Прибалтику* [В. Овчинников. Своими глазами (2006)].

(18) *Из деток, **высаженных осенью** (конец сентября – начало октября), на следующий год вырастает многозубковая луковица, а из*

деток, высаженных в конце апреля или под зиму, получают одозубки [Рефераты – садоводу на заметку // «Наука и жизнь», 2006].

(19) *Странно: я уже лет с десять знал эту Агату (настоящее-то ее имя было Агафья, но уж мама для благозвучия стала называть ее Агатой), всегда видел ее, приезжая осенью на вакации, а потом, в Москве, никак не мог вспомнить ее лица, голоса и фигуры* [А. Куприн. Ночная фиалка (1933)].

Кроме того, наречия данного типа могут относиться к существительным (20) и прилагательным (21); ср.:

(20) *Этот треугольник, крупная и заметная фигура, – основной небесный **ориентир** Северного полушария **летом** и **осенью*** [А. Остапенко. Луна и планеты в июле-августе 2006 года // «Наука и жизнь», 2006].

(21) *Цветет поздно, в мае-июне, примерно через две недели после распускания листьев, в результате чего не повреждается весенними заморозками, ежегодно плодоносит и очень **нарядна осенью**, когда ее листья становятся пурпурно-красными, созревающие же в сентябре плоды не осыпаются до самых заморозков* [Ю. Виноградова, А. Куклина. Знакомая и незнакомая «черноплодка» // «Наука и жизнь», 2006]. *Таким образом, кофе обладает теми же свойствами, что и солнечный свет, поэтому особенно **полезен осенью и зимой**, когда так мало света* [Форум: Как правильно варить кофе|частная жизнь (2005)]. *Зачем **нужны** увлажнители **осенью** и **зимой**! При нормальной влажности воздуха снижается риск заболеваний органов дыхания* [Электронное объявление (2004)].

Ступенчатый характер адвербиализации беспредложных форм творительного падежа множественного числа лексем

зима, весна, лето, осень

Субстантивные формы творительного падежа множественного числа *зимами, веснами, летами, осенями* демонстрируют в разных

условиях речи постепенное (поэтапное) сближение с группой адвербиальной лексики, обозначающей регулярную повторяемость в календарные периоды времени каких-либо событий; ср.: *каждую минуту, вечерами, ежегодно, по субботам, по праздникам* [14, с. 129]. Как показывает исследование, транспозиция этих словоформ в количественные наречия со значением цикличности включает в себя четыре стадии, каждая из которых соотносится с типовым контекстом и определенной зоной на шкале переходности. Речь идет о зонах с ядерными (22) и периферийными существительными (23), а также с гибридными, субстантивно-адвербиальными образованиями (24) и периферийными отсубстантивными наречиями (25). Все указанные стадии, как и в случае с рассмотренными ранее наречиями типа *зиму, весну; зимой, весной*, никоим образом не нарушают смыслового тождества исходных субстантивных лексем (*весна, лето, осень, зима*).

Зона [А / С(ущ)] включает контексты употребления типичных существительных с ярко выраженными частеречными признаками – категориальной семантикой предметности, выражаемой набором категорий рода, числа и падежа; словоизменительными парадигмами в рамках категорий числа и падежа (с некоторыми ограничениями в сфере реализации падежных форм); первичной синтаксической функцией дополнения и присловной связью с адъективными и субстантивными распространителями. Например:

(22) *Зимы сменяются веснами, и летними вечерами все так же в наклонных лучах красуется палая листва* [Г. Бакланов. Жизнь, подаренная дважды (1999)]; *Центр, куда нес я впечатленья, – квартира Михаила Сергеевича Соловьева, силуэт которого я дал в книге «На рубеже», он первый пригнул мои эстетические стремления, выпустил литератором; он импонировал и летами* [А. Белый. Начало века (1930)].

К зоне [Аб / С(ущ) н(ареч)] относятся периферийные существительные, делающие, условно говоря, первый шаг в сторону наречий. Они употребляются во вторичной, адвербиальной

синтаксической функции обстоятельства цикличности / времени (как регулярно? когда?), сохраняя при этом синтагматическую поддержку субстантивных свойств в виде адъективных, согласуемых слов и зависимых падежных форм именных частей речи, чаще всего существительных. Например:

(23) *Клубочки папоротника сидят в земле до весны, а **средними вёснами**, да, **средними вёснами** начинают раскручиваться, выходить из-под сухих прошлогодних листьев* [М. Ботева. Огонь и огонь, и нельзя остыть // «Волга», 2011]; *И поэтому никто из них не мог сказать, что для него недостаточно хороши бетонные развалины над подогретыми речками, где даже **самыми лютыми зимами** тонкий ледок, варившийся в пару, **напоминал** замоченное в порошке постельное белье* [О.А. Славникова. 2017 (2017)]; *На Сихотэ-Алиньском хребте **золотыми осенями** бьются не на живот, а на смерть седогривые пантачи-изюбры из-за гибкого стана оленихи* [А. Фадеев. Разлив (1923)] (как долго?).

Зону [аБ / с(ущ) Н(ареч)] эксплицируют гибриды, употребляющиеся одиночно (без зависимых слов) в синкретичной функции дополнения и обстоятельства способа действия. Такие гибриды совмещают примерно в равной пропорции свойства существительных и наречий, отвечая на два вопроса: чем? и при помощи чего? Например:

(24) *Очнувшись, Арсений понял, что наступила весна. Он привык **мерить** годы **веснами**. В отличие от других времен года приход весны был наиболее ощутим и пронзителен* [Е. Водолазкин. Лавр (2012)](чем? каким способом? при помощи чего?).

Зона [аБ / с(ущ) Н(ареч)] на шкале адвербиализации заполнена так называемыми периферийными темпоральными наречиями, которые лишены категориальных свойств существительных — семантики предметности; грамматических категорий рода, числа и падежа; падежно-числовых парадигм; флексий (бывшее окончание у них переродилось в суффикс); функции дополнения. Такие наречия

употребляются без зависимых слов в функции обстоятельства цикличности / времени (как регулярно? когда?). Функция несогласованного определения данными наречиями, по-видимому, еще не освоена, хотя теоретически и не исключена; ср.: *регулярные поездки веснами...* Лексическое значение исходных субстантивных лексем у таких периферийных наречий сохраняется, что дает основание усматривать в них чисто грамматические наречия. Например:

(25) *А вёснами медовый запах черемухи по всей горе гуляет* [В. Шапко. Один день перед поездкой в Бирск // «Волга», 2014]; *Лес подступал к самой реке, и веснами его подмывало и роняло* [В. Астафьев. Последний поклон (1968–1991)]; *Веснами мы пили березовку, которую собирали в бутылки, подвязанные к березе, чтобы стекал сок* [К. Некрасова. О себе (1937–1958) // «Уральский следопыт», 1982]; *Рыбалку я всегда любил меньше охоты, но отец, искусный спортсмен-рыбак, вызывавший восхищение даже у казаков, заражал меня своей страстью и к рыбной ловле, особенно веснами и осенью, когда мне не с кем было охотиться* [В. Правдухин. Годы, тропы, ружье (1930)]; *Переменчива там череда; и здесь – череда неизменна веснами, летами, зимами; вёснами, летами, зимами череда эта та же* [А. Белый. Петербург (1913–1914)]; *От соснового бора, что был за городом, в котором летами располагался пионерлагерь, пока еще едва-едва различимая, в морозе шла и снижалась на ночевку стая гусей* [В. Астафьев. Пролетный гусь (2000)]; *Летами речка Дёма, приток Белой, тонула в ивах и черемухе* [В. Шапко. Один день перед поездкой в Бирск // «Волга», 2014]; *Вёснами и летами они не испытывали никакой печали* [А. Мартюков. Как Снегурочка Деда Мороза встречала // «Мурзилка», 2002]; *С тех пор летами Лешка хозяйничал в доме сам один, пристрастился читать книжки, полюбил связистское дело и начал потихоньку от родителей отвыкать* [В. Астафьев. Прокляты и убиты. Книга первая. Чертова яма (1995)]; *Летами, с отъездом наших, я*

оставался в городе на своем иждивении [Б. Пастернак. Охранная грамота (1930)].

Функциональная нагрузка словоформ типа *веснами, зимами* по мере их продвижения к наречиям меняется: от функции дополнения (на стадии ядра существительного), к функции обстоятельства цикличности / временн (на стадиях периферии существительного и периферии наречия). В зоне гибридности они совмещают функции дополнения и обстоятельства (способа действия). Функция несогласованного определения у них встречается крайне редко – на стадиях периферии существительного и периферии наречия. В зоне гибридных структур отмечается «неожиданное» сближение форм творительного падежа множественного числа с определительными наречиями способа действия. Ср. гибрид *шепотом*: *успокаивать зверя **шепотом**...* (чем? и каким способом? – *при помощи шепота*).

На основании проведенного исследования можно прийти к следующим выводам. Субстантивные лексемы, обозначающие времена года, способны эксплицировать в формах винительного падежа единственного числа (*зиму, весну, лето, осень*); творительного падежа единственного числа (*зимой, весной, летом, осенью*); творительного падежа множественного числа (*зимами, веснами, летами, осенями*) разную степень сближения с темпоральными и аспектуально-темпоральными наречиями в рамках процесса адвербиализации. Типовые контексты фиксируют несколько стадий (этапов) адвербиальной транспозиции, связанных в переходной зоне со стадиями периферийных существительных, гибридных субстантивно-адвербиальных структур (кроме словоформ типа *зимой*) и периферийных наречий. Все указанные этапы транспозиции имеют исключительно грамматический характер, не будучи связаны с образованием новых языковых единиц. Сказанное означает, что в результате этого, чисто грамматического процесса формируются функциональные омонимы

(наречия), существующие в семантической зоне исходных субстантивных лексем.

Примечание

Благодарность: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-00674 «Исследование адverbииализации как типа ступенчатой транспозиции субстантивных словоформ в системе частей речи русского языка».

Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Шигуров В. В. Теория транспозиционной грамматики русского языка: модалаяция как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи. – М.: НИЦ Инфра-М, 2025. – 1063 с.
3. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 656 с.
4. Мельчук И. Русский язык в модели «Смысл <Текст>». – Москва – Вена: Школа «Языки русской культуры», Венский славистический альманах, 1995. – 682 с.
5. Кравцов С. М. Конверсия в словообразовании: узус и окказиональность / А. Ю. Голубева; С. М. Кравцов. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2016. – 170 с.
6. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая // Очерки по лингвистике. – М., 1962. – С. 57–71.
7. Урысон Е. В. Синтаксическая деривация и «наивная» картина мира // Вопросы языкознания. – 1996. – № 4. – С. 25–38.
8. Бабайцева В. В. Явления переходности в грамматике русского языка. – М.: Дрофа. – 640 с.
9. Шигуров В. В. Функциональная транспозиция пространственных наречий в императивно-эмотивные междометия (на

материале образований *вон, прочь, долой*) // Филологические науки. – 2006. – № 3. – С. 51–62.

10. Шигуров В. В. Два вектора развития русского причастия в контексте предикативации и / или адъективации: семантика и грамматика // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. № 3. – С. 152–158.

11. Шигуров В. В., Шигурова Т. А. Деепричастия в их отношении к модалации в русском языке // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2014. – № 13. – С. 247–255.

12. Шигуров В. В. Пронаминализация как тип ступенчатой транспозиции языковых единиц в системе частей речи: теория транспозиционной грамматики русского языка: 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во «НИЦ ИНФРА-М», 2015. – 160 с.

13. Гребенева Ю. Н. Морфемный словарь наречий русского языка. – М.: Мир и Образование, 2022. – 752 с.

14. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. – Л.: Изд-во «Наука», Ленингр. отд-ние, 1987. – 349 с.

© Шигуров В.В., Шигурова Т.А., 2026

Глава 33.
**ГОСУДАРСТВЕННАЯ АНТИРЕЛИГИОЗНАЯ ПОЛИТИКА
И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИХОДСКОЙ ЖИЗНИ РПЦ
В КУЗБАССЕ В 1958–1964 ГГ.**

Горбатов Алексей Владимирович

д.и.н., профессор

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Скворцова Екатерина Сергеевна

к.и.н., социальный педагог

Кузбасский региональный центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
«Здоровье и развитие личности»

Аннотация: В представленном исследовании на примере деятельности приходов Кемеровского благочиния Новосибирско-Барнаульской епархии проводится анализ приходской жизни в контексте проведения советским государством «церковных реформ» в целях последующего ослабления и ликвидации деятельности Русской православной церкви. Территориальные рамки исследования ограничены административными границами Кемеровской области / Кузбасса, каноническими пределами Кемеровского благочиния в составе Новосибирской и Барнаульской епархии в 1958 г. – первой половине 1960-х гг. Работа опирается на данные архивных фондов, а также на труды отечественных историков. Установлено, что основными направлениями антирелигиозной кампании в исследуемый период было вмешательство властных структур во внутреннюю религиозную жизнь РПЦ; борьба с православными традициями с помощью введения альтернативных светских обрядов; фискальный прессинг на православные сообщества; контроль за требами и посещением

церковных служб. Оказанное давление не подорвало устойчивых позиций и авторитета духовенства, институциональные основы Церкви сохранили свой статус.

Ключевые слова: приходская жизнь, Кузбасс, отстранение настоятелей, фискальное давление, контроль за требами, государственно-конфессиональные отношения.

STATE ANTIRELIGIOUS POLICY AND THE TRANSFORMATION OF PARISH LIFE OF THE RUSSIAN OCTOBER CHURCH IN KUZBASS 1958–1964

**Gorbatov Aleksey Vladimirovich
Skvortsova Ekaterina Sergeevna**

Abstract: This study analyzes parish life—using the example of parishes within the Kemerovo Deanery of the Novosibirsk-Barnaul Diocese—against the backdrop of the «church reforms» implemented by the Soviet state with the aim of subsequently weakening and eliminating the activities of the Russian Orthodox Church. The work draws upon archival records as well as the scholarship of Russian historians. It has been established that the primary thrusts of the anti-religious campaign during the period under study were the interference of state authorities in the internal religious life of the Russian Orthodox Church; the struggle against Orthodox traditions through the introduction of alternative secular rituals; fiscal pressure on Orthodox communities; and the monitoring of religious rites and church attendance. Despite the aforementioned pressure, it was found that the clergy's authority remained at an appropriate level and the Church's institutional foundations retained their status, with the exception of direct administrative control by the authorities.

Key words: parish life, Kuzbass, removal of rectors, fiscal pressure, oversight of religious services, state-confessional relations.

1. «Церковная реформа» и реакция духовенства и верующих

«Церковная реформа» при Н.С. Хрущеве (1958–1964 гг.) – это административно-хозяйственная и антирелигиозная кампания, целью которой было полное искоренение религии в советском обществе, приступившем к форсированному строительству коммунизма. В отечественной историографии этот курс рассматривается не как реформа самой Церкви, а как комплекс административных и идеологических мероприятий против РПЦ со стороны советско-партийного аппарата Н.С. Хрущева. Помимо агитационных мероприятий и проводившихся закрытий церквей и молитвенных домов в СССР в 1960-х гг., значимыми элементами антирелигиозной кампании было вмешательство советской власти во внутреннюю религиозную жизнь РПЦ и реформирование её канонического строя; борьба с православными традициями, введение светских обрядов; жесткое фискальное давление на православные сообщества; контроль за требами и посещением церковных служб.

Предвестником преобразований стали кадровые изменения государственного органа, курирующего Церковь – Совета по делам Русской православной церкви (СД РПЦ). Его председатель Г.Г. Карпов, критикуемый в последние годы ЦК КПСС за охранительную позицию в отношении Церкви, в 1960 г. был отстранен от исполнения обязанностей и отправлен на пенсию. Его место занял кадровый офицер органов государственной безопасности В.А. Куроедов [9, с. 8–34]. Он начал работу с критики предшественника: «Главная ошибка Совета по делам православной церкви заключалась в том, что он непоследовательно проводил линию партии и государства в отношении церкви и скатывался зачастую на позиции обслуживания церковных организаций. Занимая защитнические позиции по отношению к церкви, Совет вёл линию не на борьбу с нарушениями духовенством законодательства о культах, а на ограждение церковных интересов» [5, с. 62]. 25–30 июня 1963 г. на семинаре уполномоченных он определил задачи по усилению наступления на Церковь:

- 1) Строго контролировать выполнение духовенством и религиозными организациями, как зарегистрированными, так и не имеющими регистрации, решений политических органов, советского законодательства о культах.
- 2) Настойчиво проводить работу по ограждению детей и молодежи от религиозного влияния.
- 3) Изучать проповедническую деятельность церковников и их возможность приспособленчества к современным условиям.
- 4) Оказывать всемерную помощь партийным, советским, комсомольским, всесоюзным организациям в проведении среди верующего населения профилактической работы.
- 5) Оказывать помощь органам ЗАГС в создании торжественности при проведении безрелигиозной обрядности.
- 6) Не допускать нарушения советского законодательства со стороны работников местных советских органов» [10, с. 372].

По его инициативе 18 июля 1961 г. был созван Архиерейский собор в Троице-Сергиевой лавре и принята новая редакция «Положения об управлении РПЦ». Роль настоятелей в приходах ограничивалась пастырскими обязанностями, а вопросы, связанные с финансово-хозяйственными вопросами делегированы представителям прихода – исполнительному органу общины, «то есть приходскому совету и старосте, которые фактически назначались органами государственной власти» [6, с. 544–546].

Реакция духовенства на нововведения, навязанные советским руководством, была в большинстве своем, резко отрицательной. Архиереи Русской православной церкви были вынуждены легализовать реформу. Патриарх Алексей I обратился к пастырям и пастве ее поддержать: «Умный настоятель, благоговейный совершитель богослужений и, что весьма важно, человек безукоризненной жизни, всегда сумеет сохранить свой авторитет в приходе» [4, с. 6].

Соппротивление влекло за собой отстранение от службы, выведение за штат. По сведениям М. Шкаровского, «в июле в Ленинградской епархии власти попытались провести тотальную «чистку» духовенства, сократив его почти на 40% и изгнав наиболее бескомпромиссных» [10, с. 372].

Позиция лояльности и безоговорочной преданности режиму иерархии РПЦ вызывала среди части духовенства недовольство таким положением и привела к формированию «церковного диссидентства» среди епископов и священников. В. Куроедов в записке в ЦК КПСС сообщал, что в связи с подготовкой к Поместному собору РПЦ архиепископы Ивановский Феодосий (Д.М. Погорский), Иркутский Вениамин (С.В. Новицкий), Новосибирский Павел (Е.П. Голышев) обратились в Московскую патриархию с письмами, в которых требуют поставить на предстоящем Соборе вопрос о расширении прав духовенства и передачи ему всей власти в религиозных обществах. В анонимных письмах церковные экстремисты намереваются оказать давление на епископат, принудить его избрать на пост главы церкви такого архиерея, который бы добивался восстановления церквей, монастырей и духовных учебных заведений, закрытых в годы советской власти. СДР принял решительные меры по нейтрализации деятельности религиозных экстремистов» [8, Л. 87]. В справке для ЦК КПСС «в порядке информации» под грифом «секретно» заместителем председателя КГБ В.М. Чебриковым «О религиозной обстановке в стране», утверждалось фактически аналогичное: «большинство (духовенство) лояльно относится к СССР, соблюдает законодательство о культах, понимает, что религия в нашей стране *теряет свои позиции и уходит в прошлое* (курсив авторов). В тоже время имеется небольшая группа духовенства и церковного актива, в основном религиозных фанатиков, которая неправильно понимает положение церкви и верующих, предпринимает шаги.... (к укреплению) ее позиций и вывода из-под контроля государственных органов» [8, Л. 1–3]. Яркими

представителями церковного диссидентства были клирики Г.А. Якунин и Н.Н. Эшлиман. В конце ноября 1965 г. они написали «Открытое письмо Патриарху», в котором отразили многие проблемы Церкви, критиковали власть и Патриарха.

2. Кадровая политика

Контроль распространился не только на духовенство, но и на персональный состав «двадцаток» православных молитвенных домов. К 1962 г. в большинстве приходов Кемеровской области были перезаключены договоры, была проведена ротация исполнительного органа – «двадцатки» (приходского совета), введены люди, заменившие прежних – лояльных настоятелю и нарушающих договорные условия. На места прежних членов «двадцатки» ставили протеже уполномоченных, многие из которых нередко интриговали и зачастую действовали не в интересах прихода. В зарегистрированных православных обществах все чаще разгорались конфликты между священнослужителями, руководящими приходами и членами приходских советов. Уполномоченному по Кемеровской области поступали жалобы из городов Кемерово, Новокузнецка, Тайги, Осинники и др. по поводу единоначалия настоятелей, недобросовестности членов епархиального управления и церковных советов.

К примеру, в 1961 г. «уполномоченный СД РПЦ просил горисполком города Новокузнецка принять меры, вплоть до снятия с регистрации настоятеля Никольской церкви за администрирование в приходе, а также за то, что тот без разрешения проводит заседания церковного совета с участием ревизионной комиссии и членов церковной двадцатки, ставит под сомнение правовое положение казначей церковного совета» [2, Оп.1. Д.43. Л.55].

Многие священники, оставшиеся без регистрации и места службы, продолжали обслуживать религиозные нужды верующих скрытно на дому. Так, в Кузбассе, в поселке Яя в 1958 г. занимался исполнением

религиозных треб и обрядов верующих П. К. Голов [2, Оп.1. Д.43. Л.55]. При обнаружении данных фактов власти пытались обложить незарегистрированных священников подходящим налогом.

3. Фискальная политика

Стоит отметить, что параллельно с реформой системы приходского управления, государством использовались фискальные меры в качестве эффективного инструмента экономического ослабления Церкви в СССР, не для пополнения бюджета, а для ограничения деятельности приходов, закрытия храмов и лишения духовенства средств к существованию.

Постановлением СМ СССР от 16 октября 1958 г., в рамках проводимой политики, было введено прогрессивное налогообложение на доходы свечных заводов. Налог на доходы мог достигать до 81 %. Вновь вводился отменённый в 1945 г. налог со строений и земельная рента, повышался налог с продажи свечей. В 20 раз – с 15 до 200 рублей за килограмм – увеличилась отпускная цена на свечи. После вступления в силу постановления в сибирских приходах произошло снижение поступлений от продажи свечей, и соответственно, понизился общий доход. В целом снижение доходов за период с 1958 по 1959 гг., по оценкам духовенства, было весьма ощутимыми.

С целью уменьшения количества совершаемых религиозных обрядов духовенство было переведено на твердые оклады с ежемесячной оплатой от 300 до 400 рублей, вне зависимости от количества исполнения религиозных треб. Все пожертвования прихожан должны были поступать в церковную кассу. Священник не должен был принимать плату из рук верующих.

Наряду с этим повсеместно была введена квитанционная система учета религиозных треб, согласно которой крещение, отпевание, венчание и другие заказные службы совершались священником только при наличии квитанции об оплате верующего, выданной бухгалтером религиозной общины.

Квитанционная система должна была стать механизмом учета финансово – хозяйственной деятельностью церковных организаций, а также давала возможность определять лиц, совершавших эти обряды. Священнослужители, пренебрегающие выполнением новых требований, выводились за штат, а особо усердные в пастырском служении снимались с регистрации.

Порядок учета с каждым годом обрастал новыми требованиями. Поначалу в Кузбассе для проведения таинства крещения следовало предоставить церковному совету справку, заполненную от руки родителями о своем согласии крестить ребенка. В ней следовало также указать место жительства отца и матери. В 1962 г. устанавливался порядок, когда родители должны были сами приносить справку и в подтверждение личности предъявлять паспорт. Через год квитанции заполнялись уже на все виды таинств, заводился книжный учет на требы.

Однако в целом квитанционно – окладная реформа не смогла быстро решить задачу по снижению религиозной обрядности РПЦ. Вводимая система вызвала сопротивление у части духовенства. В Михайло-Архангельской церкви в городе Новокузнецке возник конфликт между церковным старостой и духовенством по данному нововведению. Последние, заручившись поддержкой казначея, отказывались заключать договор с церковным советом на предлагаемые оклады в 400 и 250 (диакону) рублей и вынудили церковного старосту назначить им оклады в 500 рублей. Примечательно, что уполномоченный в сложившемся конфликте поставил под вопрос дальнейшее нахождение казначея в составе церковного совета [2, Оп.1. Д. 42. Л.63–64].

Г.М. Яровой в своем дневнике также сообщал о сокрытии истинных доходов некоторых священников в 3–4 раза. Так, в 1961 г. к нему на прием пришел бухгалтер Ильинской церкви в городе Тайга с жалобой на настоятеля о том, что тот в День шахтера совершил в церкви 91 крещение младенцев, а сообщил ему только о 31. Также чтобы

скрыть свои доходы, настоятель совершал молитвы в вечерние часы [7, с. 497–613].

Местные финансовые инспекторы, стремясь выявить источники и размеры церковных доходов, часто превышали свои полномочия. В 1959 г. епископ Новосибирский и Барнаульский Донат после государственной проверки доходов церкви, обратился Патриарху с жалобой о вольностях инспекторов. Архиепископ посчитал некорректным контроль фининспекторами выручки от продажи церковной утвари. Подсчет братских кружек причта он сравнил подсчету денег чужом кармане. А в 1963 г. райфинотдел Кировского райисполкома в городе Кемерово снимал по две тысячи рублей с текущего счета религиозной общины Никольского православного молитвенного дома. Ни одного предупреждения общине райфинотдел не делал и деньги с текущего счета снимал в административном порядке [2, Оп.1. Д. 43. Л. 306–307].

Уполномоченный Г. М. Яровой докладывал в Москву в СД РПЦ о выявленных нарушениях со стороны финансовых инспекторов и о фактах администрирования со стороны пожарного надзора в Кемеровской области и, в целом, полностью поддерживал проводимые церковные реформы строго в рамках закона. Ещё в 1959 г. он высказывался в своем дневнике о том, что следует осторожно, но настойчиво «ограничить слишком укоренившуюся власть духовенства через подрыв материальной базы, на которой она держится». В отличие от западных областей Украины и Белоруссии, в обеспеченной Кемеровской области с малым количеством приходов он видел прочную материальную заинтересованность духовенства: «И если посадить духовенство на зарплату и принудительным порядком лишить возможности взыскивать с верующих неизвестно кем тарифицированную стоимость за требы, то наряду со строгим контролем за выполнением Советских законов, можно достигнуть намеченной цели» [7, с. 497–613].

Вопреки появившимся финансовым трудностям, православные

общины избежали серьезных потерь, их было количественно немного по сравнению с европейской частью СССР, а материальная поддержка обеспечивалась со стороны наличествующей в достаточной мере паствы. Соответственно, фискальные меры не так болезненно отразились и на институциональном положении приходов.

4. Уполномоченные и общественные институты

Именно в исследуемый период уполномоченные по делам религии вместо защиты интересов православных общин (как это в целом наблюдалось в военные и первые послевоенные годы) стали главными проводниками хрущевской антирелигиозной кампании, используя свой административный функционал. Они напрямую зависели от местных партийных комитетов (обкомов и крайкомов КПСС), выполняя их прямые указания по борьбе с «поповщиной и мракобесием». Так, в Кузбассе уполномоченный Г. Яровой вмешивался в жизнь приходов, ограничивая их деятельность, демонстрируя свою власть в благочинии. Например, в ноябре 1960 г. он снял с регистрации священника Юнацкевича – благочинного церковью Кемеровской области за передачу Новосибирской епархии денег закрывающейся Знаменской церкви без документов.

Перед епископом Леонтием он неоднократно настойчиво ставил следующие вопросы:

- 1) запрет монашествующих, кликушествующих, прорицательниц и других активистов церкви, способствующих укреплению церкви в городах: Сталинске, Прокопьевске, Ленинске-Кузнецком, Белове и других приходах;
- 2) прекращение ежедневных служб в Михайло-Архангельской и Никольских церквях в Сталинске;
- 3) окончание вопроса объединения прихода Вознесенской церкви в селе Верхотомка с приходом Никольской церкви в городе Кемерово;
- 4) недопущение феномена обновления икон, открытие «святых источников» и других чудес;

5) запрет посещения церкви детьми и подростками.

Позже уполномоченный критически высказывался о епископе, что тот не хочет понимать духа времени и держится реакционных взглядов по обсуждавшимся вопросам. Так, на протяжении своей карьеры в должности уполномоченного по делам религии в Кузбассе Г. М. Яровой зарекомендовал себя как приверженец жёсткого администрирования в церковной политике и принципиально выступающий против каких-либо смягчений в вопросах религии и верующих. Приведем, показательный пример вмешательства во внутрицерковную жизнь, когда он совместно с сотрудником КГБ, пригласили к себе только назначенного Новосибирского епископа Леонтия и настоятельно призвали: «решительно покончить с монашеством... и другими активистами, способствующими укреплению и затемнению сознания верующих..., прекратить ежедневные службы, прекратить служение двух обедней по воскресным дням и по праздникам» [2, Оп. 2. Д. 12. Л. 81].

Другим контролирующим религиозную жизнь органом власти был Комитет государственной безопасности при СМ СССР [1]. Имея даже краткую и отрывочную информацию о влиянии КГБ на процесс реализации церковной политики, известно, что именно чекисты обладали достоверными сведениями о жизнедеятельности религиозных общин и конфиденциальной информацией о пастырях и активистах. На предоставленные материалы опирались как уполномоченные, так и партийные работники, пропагандисты, журналисты, лекторы общества «Знания» и обкома КПСС.

Архивные документы подтверждают регулярное взаимодействие между уполномоченным Г. М. Яровым и сотрудниками КГБ. К примеру, уполномоченный сообщает в своем дневнике о том, что в июне 1959 г. в течение трех дней он находился в служебной командировке в городе Сталинске, где принимал верующих и беседовал с ними по всем вопросам их деятельности, разъяснял законоположения о религиозных культах в присутствии сотрудников горисполкома, райисполкома и

сотрудника КГБ. На беседах уполномоченного с епископом неоднократно присутствовал начальник отделения УКГБ.

Полагаем, что основным способом получения информации являлось проникновение КГБ в церковную жизнь с помощью создания сети осведомителей из числа священнослужителей, церковных служащих и верующих. Собранный компрометирующий материал в дальнейшем использовался спецслужбами совместно с уполномоченным для дискредитации и компрометации духовенства и верующих (включая их семьи). Распространенным была публикация соответствующих газетных статей и фельетонов в местной прессе. Так после выхода в газете «Кузбасс» фельетона про одного из настоятелей церкви области в редакцию поступило заявление от его жены о клевете и непричастности священника к указанным фактам. Уполномоченным было принято решение опубликовать некоторые материалы КГБ о личности самой заявительницы, ее мужа и отца. В большинстве известных нам эпизодов кампания по дискредитации священнослужителей заканчивалась тем, что служитель прекращал свою деятельность, выводился за штат, либо переводился в другой приход или был поставлен перед необходимостью выехать за пределы региона.

Одним из направлений работы органов КГБ были «мероприятия по склонению к разрыву» с религией, после чего, как правило, отступник публично высказывал в прессе свои атеистические и антицерковные взгляды.

Сотрудники спецслужб активно участвовали в пропагандистской антирелигиозной деятельности среди населения. Основными методами были выступления с лекциями в аудиториях, в печати, по радио и телевидению. Только за один 1960 г. сотрудниками УКГБ по Кемеровской области было прочитано 365 лекций, 12 докладов и проведено 135 бесед. Чаще всего, сотрудники госбезопасности перед аудиторией выдавали себя за сотрудников общества «Знания» или лекторов Обкомов и Райкомов. То же самое касалось печатной

продукции. В 1960 г. в прессе Кузбасса было издано более 100 статей и фельетонов антиклерикального содержания, созданных в коллаборации или по информации сотрудников КГБ [1, с. 128–132].

Для ужесточения контроля за деятельностью религиозных сообществ, в СССР были созданы общественные комиссии содействия по контролю за соблюдением законодательства о культах при исполкомах районных, городских и некоторых сельских Советов. Как правило, в их состав входили депутаты местных советов, представители отдела народного образования, комсомольский актив и работники культуры. Нередко привлекали активных граждан по месту жительства. Сам состав комиссии определялся исходя из присутствия в регионе действующих религиозных организаций, административных прав она не имела.

Деятельность с расплывчатым набором полномочий наспех созданного общественного института была практически незаметна. Низкая эффективность комиссий объяснялась тем, что члены ее попросту не располагали информацией, что им делать, какова их сфера компетенции, как они на деле могут осуществлять контроль над исполнением конституционных норм. Известны, юридически спорные факты их деятельности в Кузбассе, когда комиссия совместно с учреждениями народного образования организовала детский школьный патруль, который выставлялся на подходах к церкви и молитвенным домам [3]. Как бы то ни было, уполномоченный Яровой сообщал, что с помощью заведующего Областным отделом народного образования была создана группа содействия из инспекторского состава отдела в количестве 13 человек. С ними было проведено короткое совещание о задачах каждого; основное содержание задачи – выявление по школам области тех детей, на которых родители оказывают религиозное влияние, а также какие принимаются меры для предотвращения такого влияния [2, Оп. 1. Д. 29. Л. 34].

Власти всевозможными ограничительными мерами спешили

показать, что религии нет места с СССР. Даже в штампах и печатях религиозных общин слово «настоятель» должно было быть заменено на «исполнительный орган» [2, Оп. 1. Д. 40. Л. 137].

5. Контроль за таинствами и посещением церковных служб

В противовес церковному венчанию в 1960 г. особое внимание органы власти уделяли торжественности процедуры гражданского бракосочетания. Для этого привлекались депутаты и советская общественность. В Кемеровской области в общественном Совете работало около 500 активистов. Одним из лучших являлся Совет при Прокопьевском городском ЗАГСе. По инициативе общественного совета в поселке Ясная Поляна в Доме культуры в воскресные дни проводилась торжественная регистрация браков, в сопровождении духового оркестра. Совет добился присутствия при регистрации брака представителей предприятий и учреждений, в которых работали молодожены. Не редкими были случаи, когда администрация предприятий вручала молодоженам ключи от квартиры [2, Оп. 1. Д. 40. Л. 65].

Вопреки ограничительным мерам, верующие продолжали крестить детей, отпевать умерших, праздновать престольные дни и т.д. Обращает на себя внимание высокая обрядность по области в 1960-е гг.

Таблица 1

Количество совершаемых религиозных обрядов в Кемеровском благочинии в 1962–1965 гг.

-	1962 г.	1963 г.	1964 г.	1965 г.
Крещений	10482	7223	5801	4958
Венчаний	128	88	92	87
Отпеваний	3369	232	237	205

Составлена по: ГАК. Ф. Р-964. Оп. 1. Д. 42. Л. 70; Д. 29. Л. 157.

Заключение

Рассмотренные региональные события и процессы имеют во многом идентичные тенденции в развитии государственно-религиозных отношений, прослеживающихся по всей стране. Положение верующих и духовенства Кемеровского благочиния изменилось в связи с назначением новых правящих архиереев и Архиерейского собора 1961 г., а также благодаря ряду изменений, непосредственно связанных с экономической сферой епархии. Как видим, власть благочинного и епархиального архиерея минимизировалась, а реальной властью в благочинии обладал нередко уполномоченный. Вместе с тем, церковная жизнь в благочинии характеризовалась стабильностью, ростом доходов и некоторым увеличением числа прихожан, административная власть и прямой контроль настоятеля уменьшились, однако он оставался авторитетной фигурой в приходах, многие решения церковного совета, даже при деятельном противодействии его отдельных членов, не принимались без согласования с ним.

Список литературы

1. Горбатов А. В. КГБ и религиозные организации в Сибири // Вопросы истории. – 2008. – № 6. – С. 128–132.
2. Государственный архив Кузбасса. Фонд Р-964.
3. Государственный архив Российской Федерации. Р-6991. Оп. 3. Д. 712. Л. 42.
4. Собор епископов Русской Православной Церкви // Журнал Московской Патриархии. – 1961. – № 8. – С. 6.
5. Из доклада В. А. Куроедова на Всесоюзном совещании уполномоченных совета. 12 апреля 1960 г. // Отечественные архивы. – 1994. – № 5. – С. 62.
6. Кравец С. Л. Архиерейский собор Русской православной церкви 18 июля 1961 г. // Православная энциклопедия. М. – 2009. – Т 3. – С. 544–546.

7. Кушникова М. М. Григорий Митрофанович Яровой. Служебный дневник (1959–1963 гг.) // Страницы истории города Кемерово. Книга третья. / М. М. Кушникова, В. Сергиенко, В. Тогулев. – Новокузнецк: Кузнецкая крепость. – 1999. – С. 497–613.
8. Российский государственный архив новейшей истории. Ф. 5. Оп. 63. Д. 89.
9. Чумаченко Т. А. Совет по делам Русской православной церкви и его уполномоченные в условиях новой церковной политики власти (1958–1964 гг.) // Государство и церковь в XX веке: эволюция взаимоотношений, политический и социокультурный аспекты. Опыт России и Европы. М.: Книжный дом «Либроком». – 2011. – С. 8–34.
10. Шкаровский М. В. Русская Православная Церковь при Сталине и Хрущеве (Государственно-церковные отношения в СССР в 1939–1964 годах). – М.: Крутицкое Патриаршее Подворье. – 1999. – 400 с.

© Горбатов А.В., Скворцова Е.С., 2026

РАЗДЕЛ IV. АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Глава 34.

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ПАЦИЕНТОК С НЕОПУХОЛЕВЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ МОЛОЧНЫХ ЖЕЛЕЗ

Ласачко Светлана Анатольевна

д. мед. н., доцент, профессор кафедры акушерства, гинекологии,
перинатологии, детской и подростковой гинекологии
ФГБОУ ВО «ДонГМУ» Минздрава России

Аннотация: В данной публикации изучены особенности социального статуса, репродуктивного, соматического анамнеза пациенток репродуктивного возраста с различными клинико-морфологическими формами дисгормональных заболеваний молочных желез. В патогенезе данной группы заболеваний доказана роль эндокринной патологии, гинекологических заболеваний, таких особенностей анамнеза, как отсутствие родов, наличие искусственных или спонтанных абортов, проблемной или кратковременной лактации.

Ключевые слова: молочная железа, дисгормональные заболевания, доброкачественная дисплазия молочных желез, мастодиния, галакторея, репродуктивный анамнез, гинекологические заболевания, соматический анамнез.

A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE CONDITION REPRODUCTIVE HEALTH OF PATIENTS WITH NON-CANCEROUS DISEASES OF THE MAMMARY GLANDS

Lasachko Svetlana Anatolievna

Abstract: This publication examines the characteristics of the social status, reproductive and somatic history of patients of reproductive age with various clinical and morphological forms of dyshormonal breast diseases. The pathogenesis of this group of diseases has been proven to involve endocrine pathology, gynecological diseases, and such features of the medical history as the absence of childbirth, the presence of induced or spontaneous abortions, and problematic or short-term lactation.

Key words: mammary gland, dyshormonal diseases, benign breast dysplasia, mastodynia, galactorrhea, reproductive history, gynecological diseases, somatic history.

С целью изучения нозологической структуры заболеваний молочных желез (МЖ) среди обратившихся в Донецкий Республиканский Центр Охраны материнства и детства (ДРЦОМД, в настоящее время Донецкий Республиканский Перинатальный Центр имени проф. Чайки В. К.) женщин и частоты сочетания дисгормональных заболеваний молочных желез (ДЗМЖ) с различными нарушениями репродуктивного здоровья выполнен ретроспективный анализ медицинской документации 4087 небеременных женщин репродуктивного возраста. Из них гинекологические пациентки составили 80,0 % (3270 человек), обратились для профилактического обследования 817 (20,0 %) (рис. 1).

Все вышеуказанные пациентки прошли стандартное гинекологическое и маммологическое обследование согласно общепринятых протоколов и клинических рекомендаций [1–8].

У 17 (0,42 %) женщин репродуктивного возраста выявлен рак молочной железы (РМЖ), у 45 (1,10 %) – доброкачественные опухоли, в 19 случаях (0,46 %) – другие заболевания молочных МЖ (рис. 2). Дисгормональные заболевания молочных желез были выявлены у 2534 человек (62,00 %), при этом, у 2364 гинекологических пациенток

(72,29 % случаев), и у 170 – из числа обратившихся с целью профилактического осмотра (20,81 %) (рис. 1).

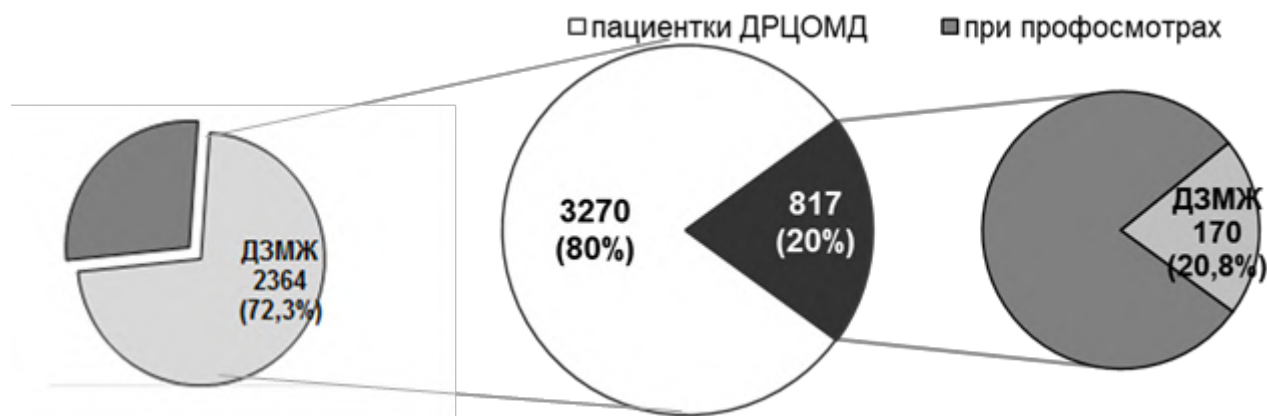


Рис. 1. Доля ДЗМЖ среди обратившихся для профилактического обследования и гинекологических пациенток ДРЦОМД

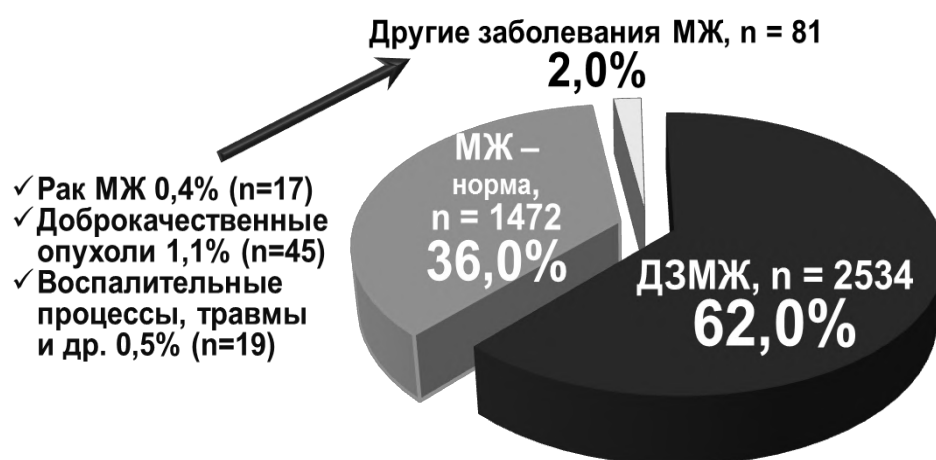


Рис. 2. Структура заболеваний молочных желез среди пациенток репродуктивного возраста, обследованных в маммологическом отделении ДРЦОМД за три года

На основании этих данных мы пришли к выводу, что у женщин репродуктивного возраста ДЗМЖ составляют наибольший удельный вес среди всех заболеваний молочных желез. Эти данные согласуются с

результатами предыдущих исследований в отношении пациенток репродуктивного возраста [9–13].

Структура нозологических форм ДЗМЖ выглядела следующим образом: наибольшая распространенность оказалась характерной для диффузной дисплазии МЖ: доля пациенток с этим диагнозом составила 74,39 % (1885 человек). Диагноз «кистозная мастопатия с эпителиальной пролиферацией» – 6,99 % (177 женщин), галакторея – 8,52 % (216 женщин), мастодиния – 10,10 % (256 женщин) (рис. 3).

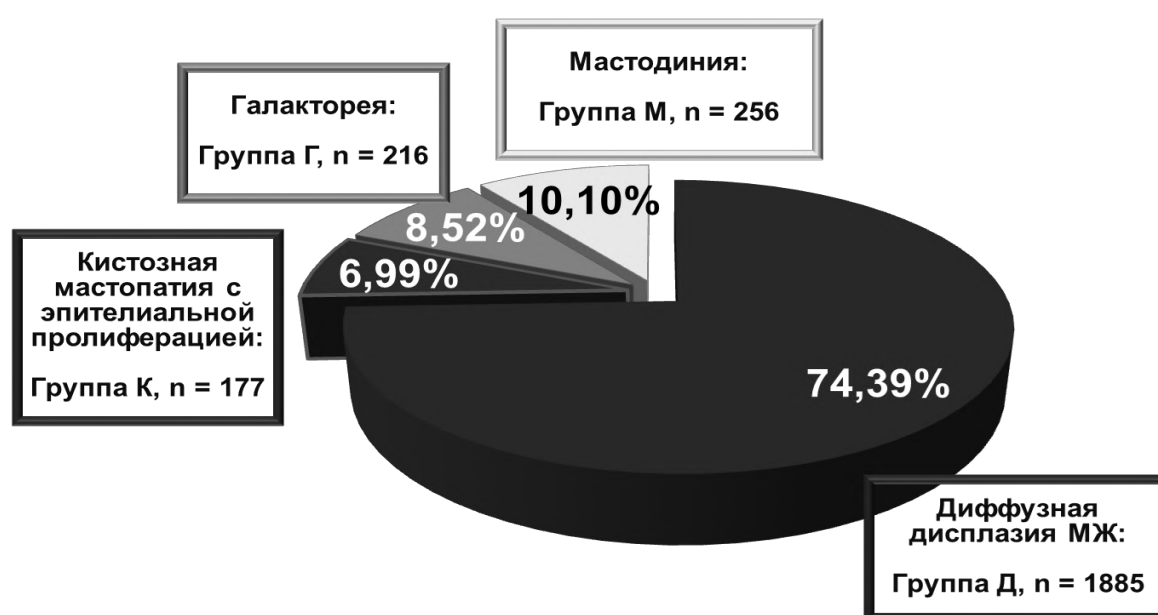


Рис. 3. Структура нозологических форм ДЗМЖ

Соответственно, нами в дальнейшем по нозологическому признаку были выделены группы: мастодиния – М (n = 256), галакторея – Г (n = 216), диффузная дисплазия молочных желез (ДМЖ) – Д (n = 1885), кистозная дисплазия с эпителиальной пролиферацией – К (n = 177).

Пациентки группы Д по клинико-морфологической форме ДМЖ распределились следующим образом: кистозная форма – 18,30 % (345 пациенток), железистая ДМЖ – 16,71 % (315 пациенток); фиброзная – 6,00 % (113 пациенток), смешанная – 58,99 % (1112 пациенток) (рис. 4).

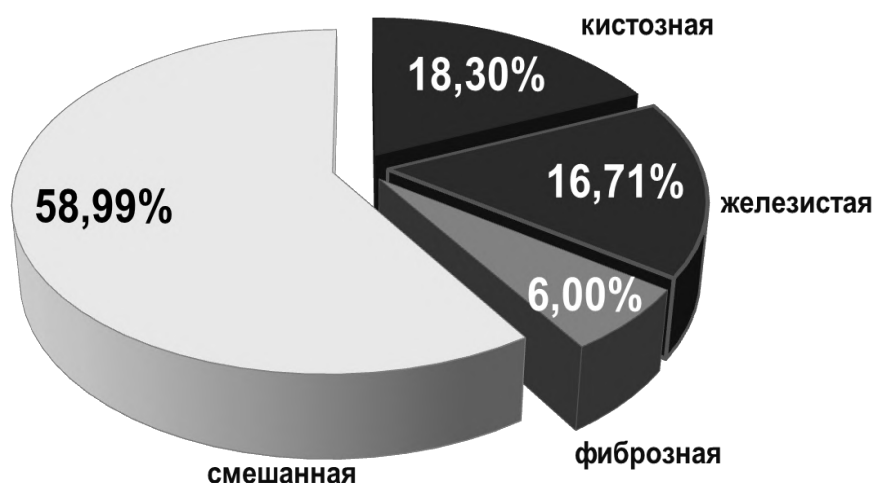


Рис. 4. Распределение женщин с диффузной дисплазией молочных желез по клинико-морфологическим формам заболевания

Таким образом, смешанная форма дисплазии, которая, согласно определению ВОЗ, характеризуется широким спектром пролиферативных и регрессивных изменений в различных тканях МЖ, составляет более половины от всех ДМЖ. Изолированная кистозная форма, основным морфологическим проявлением которой является формирование кист, имела место примерно в каждом пятом случае.

Еще меньшей была доля изолированной железистой формы, характеризующейся преобладанием гиперплазии железистой ткани, и наименьшей была доля изолированной фиброзной формы, так называемого «фибросклероза» по терминологии МКБ 10.

По возрасту женщины с ДЗМЖ распределились следующим образом: 18–24 года (ранний репродуктивный возраст) – 299 (11,80%) пациенток, 25–34 года (активный репродуктивный возраст) – 1036 (40,88%), 35–45 лет (поздний репродуктивный возраст) – 1199 (47,32%) пациенток (табл. 1). В среднем, возраст обследованных женщин составил $32,8 \pm 0,2$ года.

Таблица 1

Распределение пациенток с ДЗМЖ по возрасту (n, %)

Группа, N	Возраст, лет		
	18–24	25–34	35–45
ДЗМЖ, N = 2534 Из них:	299 (11,80 %)	1036 (40,88 %)	1199 (47,32 %)
Д, N = 1885	217 (11,51 %)	774 (41,06 %)	894 (47,43 %)
М, N = 256	32 (12,50 %)	109 (42,58 %)	115 (44,92 %)
Г, N=216	29 (13,43 %)	82 (37,96 %)	105 (48,61 %)
К, N = 177	21 (11,86 %)	71 (40,11 %)	85 (48,02 %)
Примечание – Достоверных различий между группами не выявлено, $p > 0,05$			

Достоверных отличий между группами по данным показателям не выявлено. Как видно из таблицы, наибольший удельный вес во всех группах составили пациентки позднего репродуктивного возраста, наименьшей была доля женщин раннего репродуктивного возраста (18–24 года).

Социальное положение женщин с ДЗМЖ отражено в таблице 2.

Во всех группах большинство (около половины пациенток) составили служащие и другие категории, связанные с интеллектуальным трудом. На втором месте – домохозяйки. Данная социальная категория оказалась существенной во всех группах – более четверти пациенток. Меньший удельный вес составили женщины рабочих профессий, наименьший – учащиеся. Эти данные также принципиальных отличий между группами не имели.

Таблица 2

Социальное положение пациенток с ДЗМЖ (n, %)

Группа, N	Домохозяйки	Учащиеся	Рабочие	Служащие и др.
ДЗМЖ, N=2534 Из них:	676 (26,68 %)	208 (8,21 %)	380 (15,00 %)	1270 (50,11 %)

Продолжение таблицы 2

Д, N = 1885	505 (26,79 %)	152 (8,06 %)	290 (15,38 %)	938 (49,77 %)
К, N = 256	68 (26,56 %)	30 (11,72 %)	43 (16,80 %)	115 (44,92 %)
М, N = 216	58 (26,85 %)	15 (6,94 %)	30 (13,89 %)	113 (52,32 %)
Г, N = 177	45 (25,42 %)	11 (6,21 %)	17 (9,60 %)	104 (58,77 %)
Примечание – Достоверных различий между группами не выявлено, $p > 0,05$				

Безусловно, такие характеристики, как семейное положение и реализация репродуктивной функции, находятся в тесной взаимосвязи. Поэтому семейное положение пациенток с различными нозологическими вариантами ДЗМЖ также было нами детально проанализировано (табл. 3).

Таблица 3

Семейное положение обследованных женщин (n, %)

Группа, N	Семейное положение			
	Замужние	Незамужние	Разведенные	Вдовы
ДЗМЖ, N=2534 Из них:				
Д, N = 1885	1608 (63,46 %)	547 (21,58 %)	353 (13,93 %)	26 (1,03 %)
М, N = 256	1206 (63,97 %)	409 (21,70 %)	251 (13,32 %)	19 (1,01 %)
Г, N = 216	160 (62,50 %)	61 (23,83 %)	33 (12,89 %)	2 (0,78 %)
К, N = 177	135 (62,50 %)	41 (18,98 %)	37 (17,13 %)	3 (1,39 %)
	107 (60,45 %)	36 (20,34 %)	32 (18,08 %)	2 (1,13 %)
Примечание – Достоверных различий между группами не выявлено, $p > 0,05$				

Из представленных данных видно, что подавляющее большинство женщин состояли в браке (включая тех, кто отметил, что находится в постоянных отношениях в так называемом «гражданском браке»).

Примерно каждая 4–5 женщина была не замужем. Доля разведенных оказалась максимальной в группах К и Г, однако, эти различия не имели статистической достоверности.

Анализ особенностей соматического анамнеза (табл. 4) показал, что

на первом месте в группах К и Д были аутоиммунные и аллергические заболевания, причем максимально – в группе К (28,25 %).

Таблица 4

**Соматический анамнез женщин репродуктивного возраста с ДЗМЖ
(n, %)**

Показатель \ Группа, N	ДЗМЖ, N=2534	Д, N = 1885	М, N = 256	Г, N = 216	К, N = 177
Заболевания ССС	89 (3,51 %)	65 (3,45 %)	9 (3,52 %)	7 (3,24 %)	8 (4,52 %)
Заболевания ЖКТ	387 (15,27 %)	270 (14,32 %)	50 (19,53 %)	30 (13,89 %)	37 (20,90 %)
Заболевания органов дыхания	141 (5,56 %)	105 (5,57 %)	15 (5,86 %)	8 (3,70 %)	13 (7,34 %)
Заболевания мочевыделительной системы	45 (1,78 %)	34 (1,80 %)	5 (1,95 %)	3 (1,39 %)	3 (1,69 %)
Заболевания нервной системы и опорно-двигательного аппарата	112 (4,42 %)	82 (4,35 %)	13 (5,08 %)	6 (2,78 %)	11 (6,21 %)
Аутоиммунные и аллергические заболевания	391 (15,43 %)	274 (14,54 %)	39 (15,23 %)	28 (12,96 %)	50 (28,25 %)*
Эндокринные заболевания, в т.ч.:	198 (7,81 %)	138 (7,32 %)	15 (5,86 %)	7 (3,24 %)	38 (21,47 %)*
Заболевания ЩЖ	165 (6,51 %)	116 (6,15 %)	10 (3,91 %)	6 (2,78 %)	33 (18,64 %)*
Примечание – * - Различия между группами К и Г достоверны ($p < 0,05$)					

На втором месте в группе К – эндокринные заболевания, и доля таких женщин в группе К лидирует (21,47 %) в сравнении с другими нозологическими вариантами ДЗМЖ. В основном это были заболевания щитовидной железы (ЩЖ) (18,64 %). Следует отметить, что заболевания

ЩЖ составили основной удельный вес эндокринных заболеваний при всех нозологических вариантах ДЗМЖ, однако, в целом, по данным, полученным при анализе медицинской документации, их доля была достаточно невелика: от 2,78 % при галакторее до 18,64 % при кистозно-пролиферативной форме дисплазии МЖ.

На третьем месте в группе К заболевания желудочно-кишечного тракта (ЖКТ) (20,90 %), в то время как в группах М и Г заболевания ЖКТ на первом месте, а в группе Д первое место разделили заболевания ЖКТ и аутоиммунные и аллергические заболевания.

Доля остальной сопутствующей соматической патологии (заболевания сердечно-сосудистой системы (ССС), органов дыхания, мочевыделительной системы, нервной системы и опорно-двигательного аппарата) была примерно равной в группах и невелика.

Таким образом, анализ данных соматического анамнеза продемонстрировал значимость аутоиммунных и аллергических заболеваний, эндокринных и заболеваний ЖКТ в группах пациенток с различными нозологическими вариантами ДЗМЖ, и подтвердил существенную роль патологии щитовидной железы в патогенезе ДЗМЖ [14].

В дальнейшем с целью изучения частоты сочетания ДЗМЖ с нарушениями репродуктивного здоровья и уточнения возможных причин и факторов риска развития ДЗМЖ нами были детально изучены особенности лактационного и репродуктивного анамнеза, структура гинекологических заболеваний у этих пациенток. Показатели репродуктивного анамнеза представлены в таблице 5.

Каждая вторая из женщин с ДЗМЖ (в группе Г максимально – 54,17 %) имела в анамнезе одни роды. Примерно треть женщин не рожали, наибольшим этот процент был в группе К (36,16 %), наименьшим – в группе Г (29,17 %).

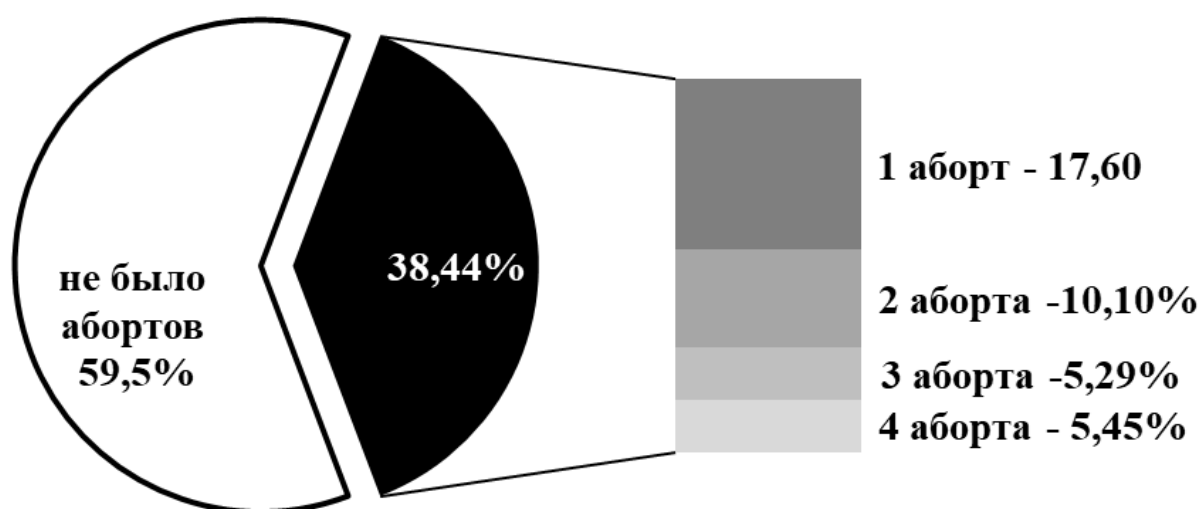
Более трети пациенток имели в анамнезе искусственный аборт (ИА), распределение по количеству ИА представлено на рисунке 5.

Таблица 5

Репродуктивный анамнез женщин изучаемых групп (n, %)

Группа, N Показатель	ДЗМЖ, N=2534	Д, N = 1885	М, N =256	Г, N =216	К, N =177
Роды					
0	801 (31,61 %)	595 (31,56 %)	79 (30,86 %)	63 (29,17 %)	64 (36,16 %)
1	1307 (51,58 %)	980 (51,99 %)	127 (49,61 %)	117 (54,17 %)	83 (46,89 %)
2 и больше	426 (16,81 %)	310 (16,45 %)	50 (19,53 %)	36 (16,66 %)	30 (16,95 %)
Преждевременные роды	41 (1,62 %)	31 (1,64 %)	1 (0,39 %)	5 (2,31 %)	4 (2,26 %)
Перинатальные потери	28 (1,10 %)	22 (1,17 %)	5 (1,95 %)	1 (0,46 %)	0 (0,00 %)
Беременности, не закончившиеся родами					
Искусственные аборты	974 (38,44 %)	733 (38,89 %)	92 (35,94 %)	79 (36,57 %)	70 (39,55 %)
Эктопическая беременность	111 (4,38 %)	83 (4,40 %)	9 (3,52 %)	12 (5,56 %)	7 (3,95 %)
Спонтанный аборт в I триместре, в т.ч.:	512 (20,21 %)	384 (20,37 %)	51 (19,92 %)	41 (18,98 %)	36 (20,34 %)
– Выкидыш в I триместре	272 (10,73 %)	201 (10,66 %)	24 (9,38 %)	24 (11,11 %)	23 (12,99 %)
– Неразвивающаяся беременность в I триместре	248 (9,79 %)	189 (10,03 %)	27 (10,55 %)	19 (8,80 %)	13 (7,34 %)
Спонтанный аборт во II триместре	6 (0,24 %)	6 (0,32 %)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)
ИА до первых родов	95 (3,75 %)	60 (3,18 %)	11 (4,30 %)	9 (4,17 %)	15 (8,47 %)
Спонтанный аборт до первых родов	262 (10,34 %)	192 (10,19 %)	29 (11,33 %)	25 (11,57 %)	16 (9,04 %)
Примечание – Достоверных различий между группами не выявлено, $p > 0,05$					

Анализ репродуктивных потерь выявил, что спонтанный аборт (СА) в I триместре встречался в анамнезе практически у каждой пятой женщины с ДЗМЖ. Примерно половина СА – выкидыши до 12 недель, вторая половина – неразвивающаяся беременность. Причем, каждая 10-я пациентка имела в анамнезе потерю желанной беременности в первом триместре до рождения первого ребенка, т.е. до окончательной дифференцировки ткани МЖ. От 3,52 % до 5,56 % пациенток имели в анамнезе эктопическую беременность. Доля преждевременных родов, перинатальных потерь и позднего СА в анамнезе пациенток с ДЗМЖ всех групп была незначительной и не превышала суммарно 3,0 %.



**Рис. 5. Искусственное прерывание беременности
в анамнезе женщин с ДЗМЖ**

Мы считаем чрезвычайно важным тот факт, что более чем у половины женщин, имевших СА, он произошел до первых родов (табл. 5). Причем привычное невынашивание беременности (2 и более последовательных СА) имело место только у 114 пациенток (4,49 %), тогда как один СА в первом триместре в анамнезе имели 398 женщин (15,72 %). Структура по количеству СА представлена на рисунке 6.

Следует отметить, что большинство исследований посвящено реабилитации пациенток именно с привычным невынашиванием, или после замершей беременности. Однократная потеря желанной беременности расценивается современной медициной как незначительный факт, требующий только оказания непосредственной помощи пациентке и не предусматривающий реабилитацию. В некоторых работах применение современной гормональной контрацепции рассматривается в качестве такой реабилитации [15, 16].

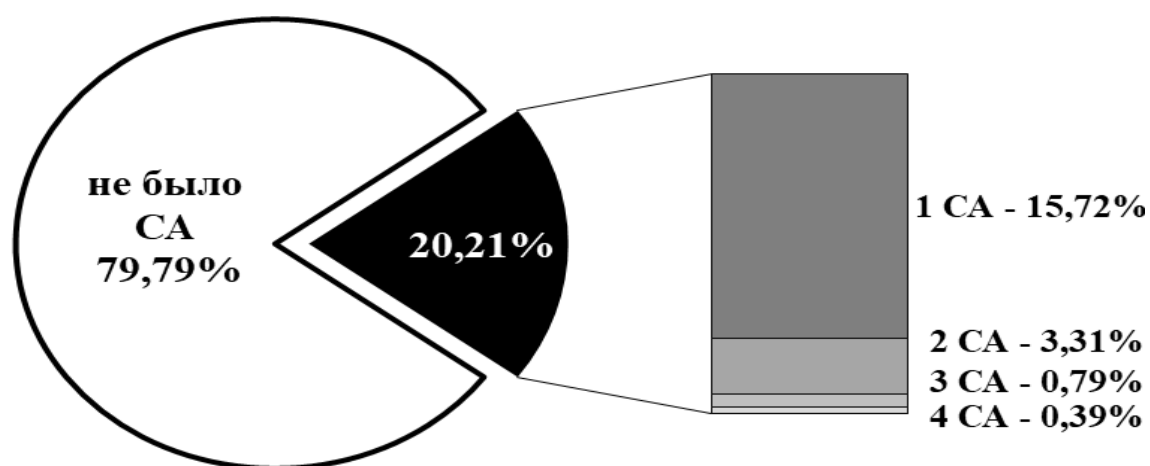


Рис. 6. Спонтанный аборт в анамнезе женщин с ДЗМЖ

Статистика зарегистрированных осложнений после искусственного или спонтанного аборта представлена в таблице 6.

Таблица 6

**Осложнения после искусственного и спонтанного аборта
у пациенток с ДЗМЖ (n, %)**

Виды осложнений	Группа, N	ИА	СА
		N = 974	N = 512
Кровотечение		12 (1,23 %)	10 (1,95 %)
Эндометрит		52 (5,34 %)	25 (4,88 %)

Продолжение таблицы 6

Гематометра, повторное выскабливание полости матки	6 (0,62 %)	2 (0,39 %)
Перфорация матки	6 (0,62 %)	4 (0,78 %)
Обострение хронического аднексита в послеабортном периоде	18 (1,85 %)	8 (1,56 %)
Стойкое нарушение менструальной функции в послеабортном периоде	56 (5,75 %)	28 (5,47 %)

Общее число осложнений после ИА было 150 (15,40 %) среди пациенток с ДЗМЖ (у 150 человек). После СА этот показатель был приблизительно таким же и составил 15,04 % (у 77 пациенток). Наиболее частым осложнением как после ИА, так и после СА, оказалось нарушение менструального цикла (НМЦ), на втором месте – эндометрит.

Выполненный нами детальный анализ лактационного анамнеза продемонстрировал чрезвычайно высокую значимость нарушений физиологии этого процесса в развитии всех нозологических вариантов ДЗМЖ (табл. 7).

Таблица 7

Лактационный анамнез пациенток с ДЗМЖ (n, %)

Показатель \ Группа, N	ДЗМЖ, N = 1733	Д, N = 1290	М, N = 177	Г, N = 153	К, N = 113
Нарушения лактации					
– Все	391 (22,56 %)	295 (22,87 %)	36 (20,34 %)	39 (25,49 %)	21 (18,58 %)
– Мастит	20 (1,15 %)	16 (1,24 %)	2 (1,13 %)	2 (1,31 %)	0 (0,00 %)
– Лактостаз	136 (7,85 %)	100 (7,75 %)	12 (6,78 %)	20 (13,07 %)	4 (3,54 %)
– Гипогалактия	107 (6,17 %)	84 (6,51 %)	9 (5,08 %)	9 (5,88 %)	5 (4,42 %)

Продолжение таблицы 7

– Агалактия	48 (2,77 %)	38 (2,95 %)	4 (2,26 %)	4 (2,61 %)	2 (1,77 %)
– Предупреждение лактации	115 (6,64 %)	83 (6,43 %)	14 (7,91 %)	8 (5,23 %)	10 (8,85 %)
Общая продолжительность лактации до 3 месяцев	591 (34,10 %)	435 (33,72 %)	62 (35,03 %)	54 (35,29 %)	40 (35,40 %)
Общая продолжительность лактации от 3 до 6 месяцев	368 (21,23 %)	278 (21,55 %)	22 (12,43 %)	32 (20,92 %)	36 (31,86 %)
Общая продолжительность лактации больше 6 месяцев	772 (44,55 %)	575 (44,57 %)	93 (52,54 %)	67 (43,79 %)	37 (32,74 %)
Примечание – Достоверных различий между группами не выявлено, $p > 0,05$					

Для больных с ДЗМЖ был характерен высокий процент женщин с коротким (до 3 и от 3 до 6 месяцев) периодом грудного вскармливания (ГВ) – 55,33 %, причем наибольшим этот показатель был в группе К (67,26 %). Менее 6 месяцев кормили грудью 55,49 % пациенток группы Г, 55,27 % – группы Д, 47,46 % – группы М.

Такие нарушения лактации, как ее полное отсутствие в силу различных причин, лактостаз, мастит, гипогалактия, краткий период ГВ (до 3 месяцев), имели место, соответственно, в 57,66 %. Наибольшим процент нарушений лактации суммарно оказался в группе Г – 60,78 %. Полное отсутствие послеродового ГВ в силу различных причин имело место у достаточно большого количества пациенток: агалактия зарегистрирована в анамнезе 2,78 % пациенток с ДЗМЖ (48 женщин), предотвращение лактации – в 6,64 % (115 человек), наибольшим этот показатель был в группе К – 8,85 %. Обращает на себя внимание тот

факт, что в анамнезе пациенток группы Г оказался очень высоким процент лактостаза – 13,07 %, в остальных группах данный показатель был в два и более раз ниже.

Многочисленные исследования подтверждают значение отдельных гинекологических заболеваний (ГЗ) как фактора риска развития заболеваний МЖ. Однако эти исследования носят разрозненный характер и касаются в основном лишь некоторых ГЗ: лейомиомы матки, эндометриоза, ПМС, а также бесплодия [9, 10, 12, 14, 16, 17]. Большинство исследователей видят связь с особенностями обмена прогестерона, в том числе во время беременности и лактации [12, 18, 19]. Ранний возраст менархе и особенности взаимодействия прогестерона с его рецептором также описаны в литературе как факторы риска заболеваний МЖ [20].

Мы провели всесторонний анализ результатов обследования пациенток в изучаемых группах с целью формирования комплексного представления о структуре нарушений РЗ у пациенток с ДЗМЖ (табл. 8).

Таблица 8

Гинекологические заболевания у пациенток с ДЗМЖ (n, %)

Группа, N Заболевания	ДЗМЖ, N = 2534	Д, N = 1885	М, N = 256	Г, N = 216	К, N = 177
Воспалительные заболевания органов малого таза	824 (32,52 %)	629 (33,37 %)	80 (31,25 %)	50 (23,15 %)	65 (36,72 %)
Кольпит, бак. вагиноз	118 (4,66 %)	91 (4,83 %)	10 (3,91 %)	9 (4,17 %)	8 (4,52 %)
НМЦ	768 (30,31 %)	579 (30,72 %)	73 (28,52 %)	60 (27,78 %)	56 (31,64 %)
Дисменорея	272 (10,73 %)	195 (10,34 %)	59 (23,05 %)	12 (5,56 %)*	6 (3,39 %)
Лейомиома матки	217 (8,56 %)	172 (9,12 %)	17 (6,64 %)	9 (3,14 %)**	19 (10,73 %)

Продолжение таблицы 8

Эндометриоз	163 (6,43 %)	126 (6,68 %)	16 (6,25 %)	8 (3,70 %)	13 (7,34 %)
Кисты яичников	67 (2,64 %)	51 (2,71 %)	9 (3,52 %)	4 (1,85 %)	3 (1,69 %)
ГЭ	42 (1,66 %)	29 (1,54 %)	3 (1,17 %)	5 (2,31 %)	5 (2,82 %)
Полипы матки и шейки матки	101 (3,99 %)	78 (4,14 %)	11 (4,30 %)	7 (3,24 %)	5 (2,82 %)
ПМС	80 (3,16 %)	57 (3,02 %)	17 (6,64 %)	3 (1,39 %)*	3 (1,69 %)
СПКЯ	33 (1,30 %)	23 (1,22 %)	2 (0,78 %)	5 (2,31 %)	3 (1,69 %)
Заболевания шейки матки	394 (15,55 %)	294 (15,60 %)	37 (14,45 %)	35 (16,20 %)	28 (15,82 %)
Наличие нескольких заболеваний	607 (23,95 %)	477 (25,31 %)	64 (25,00 %)	25 (11,57 %)*	41 (23,16 %)
Бесплодие	244 (9,63 %)	174 (9,23 %)	25 (9,77 %)	20 (9,26 %)	25 (14,12 %)
Отсутствие гинекологических заболеваний	88 (3,47 %)	63 (3,34 %)	7 (2,73 %)	14 (6,48 %)	4 (2,26 %)
Примечания:					
1. * - различия с группой М достоверны ($p < 0,05$);					
2. ** - различия с группой Г достоверны ($p < 0,05$)					

Среди пациенток с ДЗМЖ практически нет женщин без ГЗ. Детальный анализ продемонстрировал значимость таких факторов в развитии дисплазии МЖ: воспалительные заболевания матки и придатков и НМЦ у каждой третьей пациентки, заболевания шейки матки у 15,60 %, дисменорея, бесплодие и миома матки у каждой 10-й, эндометриоз, полипы, СПКЯ, наличие нескольких заболеваний у каждой 4-й пациентки. Порядок значимости ГЗ для пациенток с кистозно-

пролиферативной формой ДМЖ тот же, но доля пациенток с воспалительными процессами, НМЦ, миомой матки, бесплодием, гиперплазией эндометрия еще выше, а вот доля пациенток с дисменореей в 3 раза меньше, чем в группе Д. Данные по группе М практически такие же, как и в группе Д, но доля пациенток с дисменореей выше более чем в 2 раза.

В группе Г мы видим практически такие же цифры по всем ГЗ, но меньше пациенток с воспалительными процессами и дисменореей. Как видно из таблицы 8, отсутствие ГЗ имело место лишь у 3,47 % пациенток с ДЗМЖ. Наибольшим этот процент оказался в группе Г – 6,48 %. При этом у каждой 4-й женщины имело место наличие нескольких ГЗ одновременно, а в группе Г – только у каждой 10-й.

Удельный вес тех или иных ГЗ в группах представлен графически на рисунке 7. Диаграмма наглядно демонстрирует порядок значимости тех или иных ГЗ при различных нозологических вариантах ДЗМЖ.

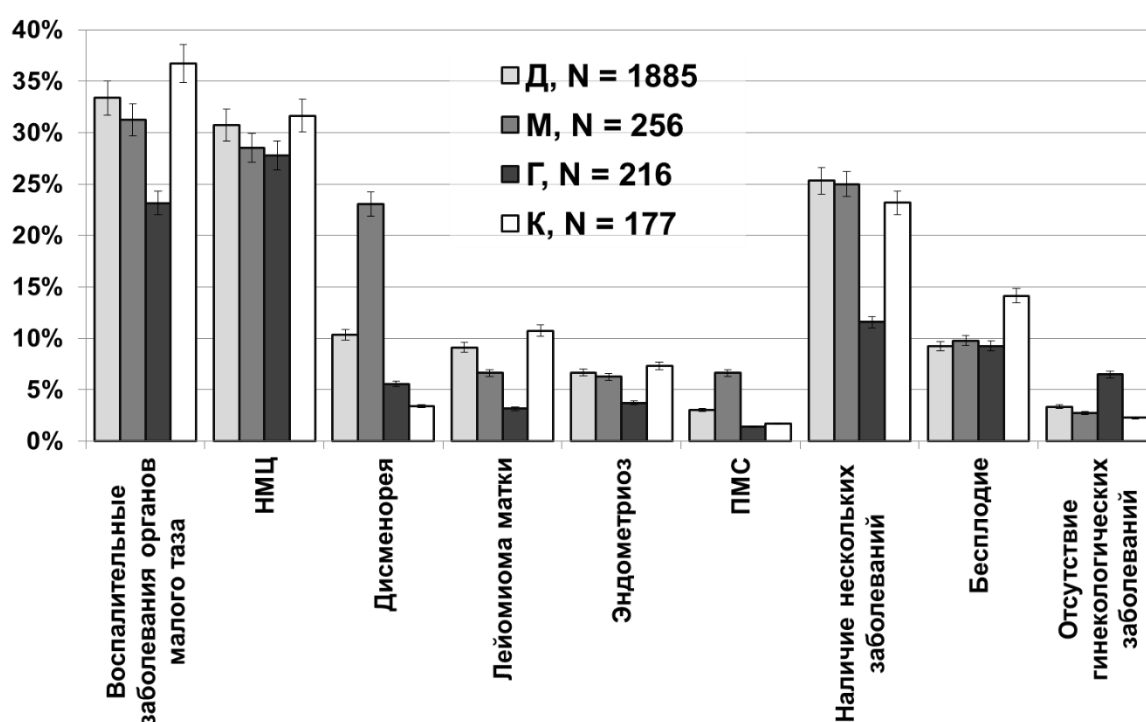


Рис. 7. Гинекологические заболевания у пациенток с ДЗМЖ

В группах Д, М и К на первом месте были воспалительные процессы органов малого таза. При этом в группах Д и М – у каждой третьей пациентки, а в группе К – у 36,72 %. На втором месте среди гинекологических заболеваний в группах Д, М и К были нарушения менструального цикла: фактически у каждой третьей пациентки. В группе Г, напротив, НМЦ были на первом месте, а воспалительные заболевания органов малого таза – на втором.

В дальнейшем отличия между группами еще более существенные. Так, заболевания шейки матки по частоте встречаемости заняли первое место в группе Д (15,60 %) и Г (16,20 %) и К (15,82 %), в то время как в группе М на третьем месте дисменорея – 23,05 %, и только затем заболевания шейки матки (14,45 %). В группе Д дисменорея на четвертом месте, в группе Г – на пятом месте после бесплодия, а в группе К – на восьмом (3,39 %).

Кроме того, обращает на себя внимание большая значимость лейомиомы матки и эндометриоза в группах Д и К (6 и 7; 5 и 6 места соответственно), в то время как в группе М чаще встречался ПМС, чем лейомиома и эндометриоз, а в группе Г доля пациенток с эндометриозом в два раза меньше (3,70 %), а миома матки на 9-ом месте с незначительным показателем 3,14 %. Что же касается ПМС, то в группе Д он оказался на 10-ом месте с незначительным показателем 3,02 %. Наименьший удельный вес ПМС оказался в группе Г (1,39 %, 13-е место), и в группе К – 1,69 %, 12-е место.

Таким образом, в развитии различных нозологических вариантов ДЗМЖ имеют значение разные сопутствующие заболевания женской репродуктивной сферы. В наименьшей степени связь с гинекологическими заболеваниями характерна для галактореи. Общими для всех нозологических вариантов оказалась роль воспалительных заболеваний органов малого таза и НМЦ, с небольшими различиями в процентах между группами.

В группе М более выраженной была роль дисменореи и ПМС, в то время как в других группах значение дисменореи было меньшим, а ПМС – незначительным. В группе же М, напротив, меньший удельный вес составили опухолевые и гиперпролиферативные процессы органов малого таза. Данные заболевания (лейомиома матки, эндометриоз, полипы матки и шейки матки, ГЭ) наибольшее значение имели в группе К.

Таким образом, ретроспективный анализ медицинской документации обследованных в маммологическом отделении ДРЦОМД небеременных пациенток репродуктивного возраста позволил сделать следующие выводы.

1. Наибольший удельный вес среди заболеваний МЖ у женщин репродуктивного возраста составляли ДЗМЖ – 62,0 %. При этом среди гинекологических пациенток ДРЦОМД частота выявления ДЗМЖ составила 72,3 %, при проведении профилактического обследования – 20,8 %. В структуре ДЗМЖ наибольшую долю занимала диффузная дисплазия – 74,39 %.

2. Существенное значение в развитии ДЗМЖ имеет такая соматическая патология, как эндокринные заболевания, максимально – в группе пациенток с кистозной дисплазией с эпителиальной пролиферацией – у 21,47 % пациенток. Причем, во всех группах большая часть (9/10) от эндокринных заболеваний составляет патология ЩЖ. На втором месте – заболевания ЖКТ – 15,27 %.

3. Практически у всех пациенток с ДЗМЖ имелись те или иные гинекологические заболевания, роль которых различается в зависимости от нозологической формы ДЗМЖ. Для 80 % пациенток с ДЗМЖ характерны такие особенности репродуктивного анамнеза, как отсутствие родов или только одни роды в анамнезе, более трети имели в анамнезе ИА, каждая 5-я – СА. Кроме того, у пациенток с ДЗМЖ высока частота кратковременной или проблемной лактации. Таким образом, между развитием ДЗМЖ и нарушениями РЗ имеется тесная

взаимосвязь, патогенез которой на сегодняшний день недостаточно ясен и требует дальнейшего изучения, в особенности при различных нозологических вариантах ДЗМЖ.

Список литературы

1. Алгоритм диагностики и лечения доброкачественной дисплазии молочной железы / В. В. Родионов, А. А. Сметник, А. Н. Сенча и др. // Акушерство и гинекология. 2022. № S6. С. 23–34.
2. Возможности и проблемы цифрового мира мультимодальной интервенционной радиологии молочной железы (обзор) / Н. И. Рожкова Бурдина И. И., Запирова С. Б. и др. // Медицинский алфавит. 2022. № 31. С. 15–22.
3. Доброкачественная дисплазия молочной железы : клинические рекомендации / Министерство здравоохранения Российской Федерации. 2020. 77 с.
4. Доброкачественная дисплазия молочной железы с позиции BI-RADS: современный взгляд на проблему / Л. В. Адамян, В. В. Родионов, Е. Л. Шешко, Н. В. Долгушина // Проблемы репродукции. 2023. Т. 29, № 5. С. 119–124. Doi : 10.17116/repro202329051119.
5. Реалии и возможности многозадачного маммографического скрининга в сохранении женского здоровья / А. Д. Каприн, О. М. Драпкина, Н. И. Рожкова и др. // Медицинский алфавит. 2025. № 26. С. 7–13.
6. Российская Федерация. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 19.12.2025 № 747н / Об утверждении Порядка оказания медицинской помощи по профилю «акушерство и гинекология». 2025. 667 с.
7. Седаков И. Е. Основные методы лучевого обследования молочных желез // Новообразование. 2019. Т. 11, № 3 (26). С. 92–94.
8. Интеграция радиологических и молекулярно-биологических технологий обследования женщин с заболеваниями молочных желез /

Е. А. Кудинова, Н. И. Рожкова, Т. М. Кулинич и др. // Вестник Российского научного центра рентгенорадиологии. 2020. Т. 20, № 1. С. 94–109.

9. Алексеева Т. А., Коваль А. В. Распространенность фиброзно-кистозной мастопатии у женщин репродуктивного возраста на территории г. Оренбурга // Научный медицинский вестник Югры. 2019. Т. 19, № 2. С. 120–121.

10. Ласачко С. А., Мельник А. В. Дисгормональные заболевания молочных желез в практике акушера-гинеколога: новые данные о факторах риска и поиск информативных маркеров // Медико-социальные проблемы семьи. 2017. Т. 22, № 1. С. 60–66.

11. Мастопатии / под. ред. А. Д. Каприн, Н. И. Рожковой. М.: Изд-во Гэотар-Медиа, 2019. 320 с.

12. Мирзоева А. Б. Комплексная оценка состояния здоровья женщин позднего репродуктивного возраста с дисгормональными заболеваниями молочных желез // Вестник последипломного образования в сфере здравоохранения. 2019. № 4. С. 34–38.

13. Родионов В. В., Сметник А. А. Доброкачественные заболевания молочных желез // Акушерство и гинекология: новости, мнения, обучение. – 2018. № 1 (19). С. 90–100.

14. Гаджиева К. Е., Котов В. С. Содержание гормонов щитовидной железы в сыворотке крови в зависимости от характера менструального цикла у больных с дисгормональными заболеваниями молочных желез // Мечниковские чтения 2019: Материалы Всероссийской науч.-практ. студ. конф. с международ. участием, 24-25 апреля 2019 г. СПб., 2019. С. 49.

15. Радзинский В. Е., Оразов М. Р., Долгов Е. Д. Доброкачественная дисплазия молочной железы и масталгия. Комбинированные оральные контрацептивы на основе эстетрола и дроспиренона // Акушерство и гинекология. Новости. Мнения. Обучение. 2025. Т. 13, № 5. С. 102–108.

16. Седаков И. Е. Реабилитация пациенток с узловыми и диффузными формами дисплазии молочных желез и сопутствующими гинекологическими заболеваниями // Медико-социальные проблемы семьи. 2021. Т. 26. № 1. С. 55–58.

17. Иваненкова А. М., Добрынина М. Л. Факторы риска развития диффузно-кистозной мастопатии у женщин с бесплодием // Актуальные вопросы профилактики, ранней диагностики, лечения и медицинской реабилитации больных с неинфекционными заболеваниями и травмами : Материалы VII Межрегиональной науч.-практ. конф. с международ. участием. 2019. С. 66–68.

18. Kulkarni D. Clinical Presentations of Breast Disorders in Pregnancy and Lactation // Adv Exp Med Biol. 2020. № 1252. P. 33–39. Doi: 10.1007/978-3-030-41596-9_5. PMID: 32816260

19. Lamb C., Fabris V., Lanari C. Progesterone and breast // Best Practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology. 2020. № 69. С. 85–94.

20. Methylation of progesterone receptor isoform A promoter in normal breast tissue: An epigenetic link between early age at menarche and risk of breast cancer? / Daraei, A., Izadi, P., Khorasani, G. et al. // J Cell Biochem. 2019. Vol. 120 (8). P. 12393-12401.

© Ласачко С.А.

Глава 35.

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И ЭЙДЖИЗМ:
КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Гулай Олег Николаевич

аспирант кафедры конституционного права
и конституционного судопроизводства

Юридического института

Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы

Аннотация: Рассмотрено проявление дискриминационных предубеждений, основанных на возрасте (эйджизм), при использовании в медицине систем искусственного интеллекта (ИИ) через призму конституционных гарантий равенства и права на охрану здоровья. Цель исследования – выявить основные проблемы эйджизма при использовании искусственного интеллекта в медицине и оценить их влияние на реализацию конституционных прав, прежде всего права на охрану здоровья и медицинскую помощь, а также принципа равенства. Для достижения поставленных целей были использованы формально-юридический, системный и сравнительно-правовой методы. В ходе исследования автор показывает, что применяемые в здравоохранении системы искусственного интеллекта могут воспроизводить возрастные предубеждения, содержащиеся в электронных медицинских картах, в медицинских базах данных и организационных решениях, что создает угрозу нарушению принципа равенства и права на охрану здоровья. Показано, что сам по себе учет возраста не является дискриминацией при наличии клинического обоснования, тогда как алгоритмические смещения способны нарушать гарантии равенства и права на охрану

здоровья. Системы искусственного интеллекта способны воспроизводить и масштабировать уже существующие возрастные дискриминации, а также могут формировать новые способы проявления возрастного неравенства. Обосновывается необходимость формирования системы гарантий, способной обеспечить реализацию конституционных прав.

Ключевые слова: цифровизация здравоохранения, искусственный интеллект, эйджизм, возрастная дискриминация, алгоритмическая предвзятость, право на охрану здоровья, принцип равенства, медицинские ИИ-системы.

DIGITALIZATION OF HEALTHCARE AND AGEISM: CONSTITUTIONAL AND LEGAL CHALLENGES IN THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Gulay Oleg Nikolaevich

Abstract: The chapter examines age-related discriminatory bias (ageism) arising from the use of artificial intelligence (AI) systems in healthcare, with particular reference to the constitutional guarantees of equality and the right to health protection. The study aims to identify the key challenges posed by ageism in the use of AI in healthcare and to assess their implications for the enjoyment of constitutional rights, primarily the right to health protection and medical care and the principle of equality. The research employs formal legal, systemic, and comparative legal methods. The author demonstrates that AI systems used in healthcare may reproduce age-related biases embedded in electronic health records, medical databases, and institutional decision-making practices, thereby posing risks to the principle of equality and the right to health protection. The analysis shows that the consideration of age does not, in itself, amount to discrimination where it is clinically justified, whereas algorithmic bias may undermine constitutional guarantees of equality and the right to health protection. AI systems may not

only reproduce and amplify existing forms of age discrimination but also generate new forms of age-based inequality. The chapter argues for the development of a system of safeguards capable of ensuring the effective realization of constitutional rights.

Key words: digitalization of healthcare, artificial intelligence, ageism, age discrimination, algorithmic bias, right to health protection, principle of equality, AI systems in healthcare.

Старение населения в условиях современного темпа цифровой трансформации здравоохранения формирует ситуацию, в которой возрастная уязвимость перестала быть исключительно демографической, социальной или медицинской проблемой и приобрела самостоятельное правовое значение. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к 2030 году каждый шестой человек на планете будет 60 лет и старше, к 2050 году количество таких людей составит 2,1 миллиарда человек [1]. Национальная статистика России и социальные прогнозы в целом подтверждают вектор, сопоставимый с общемировой тенденцией. Так, глава Минздрава РФ в своём выступлении, назвал старение ключевым вызовом для системы здравоохранения, кроме того министр привел статистику, согласно которой уже в сентябре 2025 года доля населения старше 60 лет составляла 24,4 %, к 2030 году в России составит 25,4 %, а к 2046 году уже 30,4 % [2]. Наряду с этим ускоряется цифровизация здравоохранения, так по данным того же ведомства, уже в 2023 году искусственным интеллектом было проанализировано 22 миллиона медицинских записей, при этом в 85 субъектах России было внедрено 106 медицинских изделий с искусственным интеллектом [3]. Таким образом, старение населения становится вопросом глобального масштаба, превращаясь из демографического фона в юридически значимую социальную реальность, что в условиях широкого внедрения цифровых технологий в здравоохранение, особое значение приобретает медицина, ориентированная на потребности людей старшего возраста,

которым требуется защита гарантированных конституционных прав, так как необходимо учитывать, что люди старшего возраста являются потенциально уязвимыми к системным барьерам доступа к медицинской помощи, в связи с ухудшением доступности среды, цифровым разрывом, ростом потребности в постоянном уходе и длительной терапии.

В научно-правовой литературе уже в значительной степени исследованы правовые вопросы использования ИИ в здравоохранении, а также риски дискриминации при обработке данных средствами искусственного интеллекта [4], конституционно-правовые аспекты применения ИИ при оказании высокотехнологичной медицинской помощи [5], а также перспективы правового регулирования использования ИИ в здравоохранении [6]. При этом, возрастная дискриминация в условиях применения ИИ-систем, как самостоятельная проблема реализации гарантий предусмотренных статьями 19 и 41 Конституции Российской Федерации остается разработанной фрагментарно. В зарубежной литературе в последнее время сформировалось понятие «цифрового эйджизма», обозначающее воспроизводство и усиление возрастных предубеждений в цифровых технологиях [7]. Применительно к здравоохранению показано, что возрастные смещения могут возникать на различных стадиях жизненного цикла медицинских систем ИИ [8].

На уровне международных организаций данная проблема также широко обсуждается, так ВОЗ обращает внимание, что эйджизм имеет далеко идущие последствия для здоровья, благополучия и прав человека, замечая, что каждый второй человек проявляет эйджистские установки по отношению к старшему поколению [9]. В этой связи ВОЗ прямо указывает, что ИИ в медицине и общественном здравоохранении способен не только усиливать уже существующие формы эйджизма, но и создавать новые [10]. Системы ИИ всё чаще стали применяться в диагностике, прогнозировании развития заболеваний, поддержке принятия врачебных решений, обработке результатов выполненных

лучевых исследований и записей в медицинских картах, и иных процессах. Само по себе использование новейших цифровых технологий не противоречит конституционным гарантиям, более того, они способны повысить и доступность, и качество медицинской помощи. Однако, процесс перевода организационных и лечебно-диагностических процессов на цифровые платформы, переносит в технологическую среду не только качество исходных данных, но и организационные правила и социальные стереотипы, так, если в оцифрованных данных недостаточно представлены люди старшего возраста либо решения ИИ-систем основаны на сложившейся практике, которая уже содержит эйджистские установки, такие системы способны воспроизводить и масштабировать соответствующие дискриминационные различия [7; 8; 10].

В связи с этим представляется, что уже на этапе обучения важно не только количество предоставленных данных, но и содержание целевой переменной, так как архивные сведения о решениях врачей и организации помощи в медицинских организациях могут в том числе включать неявные возрастные стереотипы.

Конституционно-правовую основу рассматриваемой проблемы составляет взаимосвязь принципа равенства, закрепленного в статье 19 Конституции Российской Федерации и права на охрану здоровья и медицинскую помощь, гарантированного статьёй 41 Конституции [11]. Несмотря на то, что возраст прямо не указан в статье 19, Конституционный Суд Российской Федерации неоднократно указывал на открытый характер перечня дискриминационных признаков и прямо отмечал, что возраст не может служить основанием для дискриминационных ограничений [12]. То есть принцип равенства не означает запрета любой дифференциации, так Конституционный Суд связывает допустимость различий с наличием объективного и разумного оправдания, а использование возраста как критерия допускает тогда, когда он позволяет разделить лиц на объективно различные категории [13; 14]. Для практического здравоохранения это особенно важно, ведь

возраст зачастую имеет самостоятельное объективное клиническое значение, поскольку напрямую связан с физиологическими особенностями, спецификой лечения, фармакокинетикой, коморбидностью и иными медицинскими факторами. Следовательно, сам по себе учет возраста медицинскими ИИ-системами не может автоматически считаться дискриминацией. С точки зрения права проблема эйджизма возникает, когда возраст подменяет собой индивидуальную клиническую оценку пациента либо используется в качестве основного критерия индивидуальной клинической оценки состояния здоровья человека. В публично-правовом смысле демографический сдвиг имеет двойное выражение. Во-первых, возрастает нагрузка на государство по созданию доступной медицинской инфраструктуры, так как именно государство является гарантом реализации конституционных прав в области здравоохранения которые сформулированы в статье 41 Конституции РФ (право на охрану здоровья и медицинскую помощь). Во-вторых, на первый взгляд формально нейтральные решения, например, цифровая запись на приём или электронная маршрутизация, ведение медицинской карты в электронном виде, могут существенно ухудшить положение пациентов старшего возраста, что приводит к скрытой дискриминации, что в свою очередь подрывает гарантии конституционно закреплённого в статье 19 Конституции РФ, равенства. При этом, эйджизм во многом имеет структурный характер, так он может быть встроен во врачебные протоколы, организацию медицинской помощи, в информационные системы и статистические показатели, именно поэтому широкое внедрение технологий искусственного интеллекта зачастую не снижает, а, наоборот, усиливает эффекты возрастной дискриминации, переводя их в формат автоматизированных процессов. В России в 2025 году утверждён Кодекс этики применения искусственного интеллекта в сфере охраны здоровья, который распространяет свои требования на все этапы жизненного цикла систем ИИ — от планирования и проектирования до

эксплуатации и мониторинга [15]. Характерно, что возрастные смещения возможны на каждой стадии жизненного цикла таких систем. Отмечается, что несправедливость по признаку возраста может воспроизводиться и приводить к неравенству на различных стадиях жизненного цикла ИИ-систем: от сбора данных и обучения модели до внедрения [16]. Несмотря на это, ИИ вполне может быть полезен пациентам старшего возраста, но при условии адаптации к их потребностям, разработки специальных этических и технических стандартов [17]. Отсюда следует, что основная задача публичного права в решении проблемы эйджизма при использовании в медицине ИИ-систем состоит не в запрете использования такого показателя как возраст в медицинских алгоритмах, а в переводе принципа возрастного равенства из общего требования в проверяемую процедуру. Конституционные гарантии должны действовать во всех случаях, в том числе, когда различие создается не нормой права, а архитектурой данных ИИ или организационной логикой цифровой системы.

В России техническим и этическим регулированием уже фиксируется недопустимость дискриминации. Кодекс этики применения искусственного интеллекта в сфере охраны здоровья версии 2.1 закрепляет, среди прочего, принципы ограниченной автономности систем ИИ, прозрачности и объяснимости, справедливости, информирования и контроля, а также равенства доступа, в том числе независимо от возраста [15]. ПНСТ 961-2024 прямо относит возраст к признакам, по которым применение СИИ не должно влечь дискриминацию, запрещает ограничение доступа пациентов к медицинской помощи вследствие внедрения таких систем и предусматривает последующий мониторинг качества медицинских услуг [18]. Таким образом, на уровне нормативно-технической среды уже признается возрастная дискриминация как релевантный риск, но действующие положения пока не образуют законченного механизма конституционно-правовой защиты, в частности не определены ни

единый юридический критерий дискриминационного результата, ни правовые последствия выявления устойчивого возрастного смещения.

Эйджизм стал объективной проблемой в рамках оказания медицинской помощи. Так, П.И. Ананченкова рассматривает проявления эйджизма в отношениях «врач–пациент» и их неблагоприятное влияние на качество медицинской помощи и психологическое состояние пациентов [19]. Также геронтологический эйджизм негативно влияет на физическое и психическое здоровье пожилых людей, кроме того, меняет их функциональный статус и благополучие, что, как отмечается, в свою очередь требует специальной подготовки медицинских кадров [20]. Представляется, что сама по себе цифровизация здравоохранения никак не противоречит конституционным гарантиям в области здравоохранения, более того, при грамотном, контролируемом использовании, цифровизация способна не только расширить доступ к медицинской помощи, но и улучшить её. Однако, всё более широкое использование ИИ в лечении, диагностике и управлении здравоохранением, способно усугубить алгоритмическую предвзятость и повысить цену ошибки технологических решений. В этом смысле как правовое регулирование, так и программная корректировка алгоритмов ИИ имеют смысл при условии, что действия искусственного интеллекта не являются копированием практики человеческого общества. Отмечается, что системы ИИ способны закреплять и усиливать уже существующие в медицинской практике возрастные предубеждения, поскольку такие смещения могут быть заложены в данные, способы их разметки и организационный контекст применения алгоритмов [8], а значит, внедрение ИИ в уже сформировавшиеся модели здравоохранения, где возрастные стереотипы не преодолены, создает риск их технологического закрепления. Учитывая эти обстоятельства, необходимо проводить дифференциацию между формально закрепленным и фактическим отсутствием дискриминации, так как в здравоохранении будет недостаточным просто установить одинаковые

правила для пациентов всех возрастных групп, поскольку одинаковая по форме процедура способна давать неравный по существу результат. Если система ИИ обучена на массивах данных, в которых пациенты старшего возраста представлены как статистически менее перспективные с точки зрения прогноза лечения, то даже при внешне нейтральной модели итоговые решения могут систематически снижать интенсивность профилактического наблюдения, уменьшать частоту обследований, ограничивать доступ к специализированной помощи для пациентов старшего возраста. Кроме того, необходимо учитывать, что предвзятость, основанная на возрасте в технологиях медицинского ИИ, может влиять не только на выбор схемы лечения или диагноз, но и проявляться на более ранних стадиях, например, при автоматической сортировке заявлений, определении степени срочности консультации, а также формировании рекомендаций по дополнительным исследованиям. Искажение на ранних этапах менее очевидно, как для пациента, так и для самой системы здравоохранения и это для людей старшего возраста это становится серьезной проблемой, поскольку они чаще сталкиваются с сочетанием хронических заболеваний, потребностью в длительном наблюдении и зависимостью от своевременной маршрутизации внутри системы здравоохранения. Нельзя исключить, что даже небольшое статистическое смещение при автоматизированной обработке может трансформироваться в реальное ухудшение доступа к медицинской помощи, а следовательно — в снижение уровня конституционной защищенности. В условиях цифровизации и применения искусственного интеллекта необходимо учитывать и предупреждать как прямую, так и косвенную возрастную дискриминацию [21]. Таким образом, для формирования объективной конституционно-правовой оценки наличия или отсутствия дискриминации по возрастному признаку, необходимо отмечать не только отсутствие прямого различия по возрасту, но и фактический эффект от внедряемой технологии на реализацию права на охрану здоровья. Следовательно, критерием правомерности становится

не заявленная нейтральность технологии, а её способность обеспечить равный доступ к медицинской помощи людям всех поколений, поэтому правовая оценка должна охватывать весь процесс воздействия ИИ на пациента, а не только финальный клинически значимый вывод.

В данном контексте особое значение приобретает требование объяснимости и контролируемости принимаемых медицинскими ИИ-системами решений. В случае использования ИИ-систем как инструмента поддержки принятия решений недопустима ситуация, когда неблагоприятное для пациента решение невозможно каким-либо образом понять, проверить и при необходимости оспорить. В противном случае, цифровизация здравоохранения будет сопровождаться не столько повышением доступности помощи, сколько ослаблением правовых гарантий личности. В такой ситуации, контроль человека над работой ИИ должен пониматься не как формальное присутствие врача в цепочке принятия решения, а как реальная возможность специалиста проверить вывод системы и возможность принять своё решение, отличное от решения ИИ, тем самым предотвратив закрепление возрастного стереотипа в конкретной медицинской ситуации.

Фактически, в условиях человеческого контроля действий ИИ, такие системы становятся вспомогательным механизмом оказания медицинской помощи, облегчая труд врача, снижая объем его рутинной работы, но никак не заменяя медицинского работника.

Старение общества это устойчивый глобальный демографический тренд современности, усиливающий значимость права на охрану здоровья и обязанности государства по обеспечению недискриминационного доступа к медицинской помощи. В этих условиях, эйджизм, на который ВОЗ обращает внимание как на глобальную проблему, проявляется в медицинской практике практически на всех этапах профилактики, диагностики, лечения и организации медицинской помощи. Представляется, что использование ИИ-систем в медицине создает дополнительные риски эйджизма в цифровой сфере,

а именно: возрастные смещения в медицинских данных, валидации и эксплуатации алгоритмов могут систематически ухудшать решения для пациентов старшего поколения и тем самым затрагивать конституционные гарантии равенства и права на охрану здоровья. Наконец, проблема эйджизма в цифровой среде меняет саму архитектуру публичной ответственности в здравоохранении, ведь если на государственном уровне допускается применение медицинских ИИ-систем в системе оказания помощи, государство не может ограничиться лишь констатацией технологической и экономической эффективности таких решений. Необходимо построение правовой модели, в рамках которой требования к качеству данных, процедурам валидации и фиксации случаев ошибок ИИ-систем имели практически значимый характер для допуска и использования таких технологических решений. В противном случае конституционные права пациента окажутся поставлены в зависимость от труднопредсказуемых технологических решений, внутренние механизмы которых для него недоступны.

Возрастная алгоритмическая предвзятость в здравоохранении представляет собой самостоятельный конституционно-правовой риск, поскольку способна затрагивать одновременно принцип равенства и право на охрану здоровья. Следует учитывать, что наличие технического или алгоритмического смещения не тождественно дискриминации. Возраст может быть клинически релевантным фактором, и право не должно препятствовать обоснованной с точки зрения медицинской науки персонализации.

Следовательно, внедрение систем искусственного интеллекта в медицине необходимо рассматривать не только с точки зрения технологического развития, но и как элемент реализации конституционных обязанностей государства, а значит, когда, то или иное решение принимается алгоритмом без участия человека, государство и медицинская организация несут повышенную обязанность обеспечить

контроль за работой ИИ, недискриминационный характер оказания медицинской помощи.

Здесь также необходимо подчеркнуть, что в условиях глобальной ИИ-гонки излишнее нормативно-правовое регулирование высокотехнологичных решений может не только затормозить научно-технический прогресс, но и оказать негативное влияние на реализацию конституционных положений, в связи с чем считаем крайне важным соблюдать баланс между частными интересами субъектов публично-правовых отношений и технологическим развитием.

Учитывая вышеуказанные риски целесообразно сформировать комплекс правовых и организационных гарантий, направленных на противодействие цифровому эйджизму, который бы обеспечил соблюдение базовых конституционных гарантий.

1. Непредвзятая оценка состояния соблюдения прав человека в отношении людей старшего возраста при реализации конституционных гарантий в области здравоохранения и недискриминации до внедрения систем искусственного интеллекта.

2. Объективный анализ возрастных групп как потенциально уязвимых с определением сценариев ущерба и мер минимизации нарушения прав пациентов.

3. Установление требований к валидации данных, а именно: обеспечение репрезентативного представительства старших возрастных групп в обучающих и валидационных наборах данных, а также применение стратифицированных по возрасту показателей качества».

4. Обязательный человеческий контроль систем искусственного интеллекта работающих в области здравоохранения.

Указанные меры позволят повысить уровень реализации конституционных гарантий в условиях широкомасштабной цифровизации медицины, при условии, что системы искусственного интеллекта, проанализировав человеческие решения за последние годы или даже десятилетия, не допускают простого копирования поведения

человеческого общества в отношении лиц старшего возраста. В таком случае, для преодоления проблемы эйджизма, возможно потребуются «ломка» стереотипов как каждого индивидуума в отдельности, так и общества в целом.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что публично-правовой ответ на цифровые вызовы современности должен включать сочетание нормативного регулирования и процедур, в том числе объективную оценку воздействия на права, критерии, стратифицированные по возрасту, человеческий контроль. В таком контуре системы искусственного интеллекта способны работать не как усилители дискриминации, а как инструмент недискриминационной и высокоэффективной медицины.

Список литературы

1. Старение и здоровье // Всемирная организация здравоохранения. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health> (дата обращения 29.08.2026).
2. Мурашко заявил, что 25,4 % населения РФ к 2030 г. составят люди в возрасте 60 лет и старше // Интерфакс : сайт – URL: <https://www.interfax.ru/russia/1049565> (дата обращения 29.08.2026).
3. Цифровизацию и технологии искусственного интеллекта обсудят на Форуме будущих технологий — 2024 // Минздрав России. 10.02.2024. – URL: <https://minzdrav.gov.ru/news/2024/02/10/20871-tsifrovizatsiyu-i-tehnologii-iskusstvennogo-intellekta-obsudyat-na-forume-buduschih-tehnologiy-2024> (дата обращения 27.08.2026).
4. Талапина Э.В. Обработка данных при помощи искусственного интеллекта и риски дискриминации // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 15 № 1. С. 4–27.
5. Федотов Н.Е. Отдельные конституционно-правовые аспекты оказания высокотехнологичной медицинской помощи с применением

искусственного интеллекта // Конституционное и муниципальное право. 2024. № 11. С. 36–41.

6. Киселев А.С. Перспективы правового регулирования общественных отношений в сфере здравоохранения в условиях применения искусственного интеллекта // Вестник Пермского университета. Юридические науки. 2025. Вып. 2(68). С. 192–214.

7. Chu C.H., Nyrup R., Leslie K. et al. Digital Ageism: Challenges and Opportunities in Artificial Intelligence for Older Adults // The Gerontologist. 2022. Vol. 62. No. 7. P. 947–955.

8. van Kolschooten H. The AI cycle of health inequity and digital ageism: mitigating biases through the EU regulatory framework on medical devices // Journal of Law and the Biosciences. 2023. Vol. 10. No. 2. Art. lsad031

9. Ageism. World Health Organization. URL: <https://www.who.int/health-topics/ageism> (дата обращения 29.08.2026).

10. Ageism in artificial intelligence for health: policy brief. Geneva // Всемирная организация здравоохранения. – URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240040793> (дата обращения 28.08.2026).

11. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации. 06.10.2022. № 0001202210060013. URL: <https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202210060013> (дата обращения 29.08.2026).

12. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 16.03.2017 № 7-П «По делу о проверке конституционности положений пункта 2 части второй статьи 30 и пункта 1 части третьей статьи 31 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации, части второй статьи 57 и части второй статьи 59 Уголовного кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданина В. Д. Лабусова» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2017. – № 13. – Ст. 1991.

13. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 24.02.2022 № 8-П «По делу о проверке конституционности части седьмой статьи 53.1 Уголовного кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданина В. Н. Егорова» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2022. № 10. Ст. 1595.

14. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 22 мая 2018 г. № 19-П «По делу о проверке конституционности абзацев второго, третьего, десятого и двенадцатого подпункта „а“ пункта 2 статьи 24 Федерального закона «О воинской обязанности и военной службе» в связи с запросом Ленинского районного суда города Санкт-Петербурга» // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2018. — № 22. — Ст. 3228.

15. Кодекс этики применения искусственного интеллекта в сфере охраны здоровья. Версия 2.1 : утв. Межведомственной рабочей группой при Минздраве России по вопросам создания, развития и внедрения в клиническую практику медицинских изделий и сервисов с использованием технологий искусственного интеллекта, протокол от 14.02.2025 № 90/18-0/117 // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_501066/ (дата обращения 29.08.2026).

16. Amundsen D. Breaking Bias: Addressing Ageism in Artificial Intelligence. // Journal of Ageing and Longevity. 2025; 5(3):36. DOI:10.3390/jal5030036

17. Мартыненко А. В. Искусственный интеллект в гериатрической медицине: потенциал и вызовы. Систематический обзор // Российский журнал гериатрической медицины. 2025. № 4 (24). С. 557–570.

18. ПНСТ 961–2024. Системы искусственного интеллекта в здравоохранении. Этические аспекты: утв. и введен в действие приказом Росстандарта от 25.10.2024 № 68-пнст // Официальный портал Росстандарта. — URL: <https://rst.gov.ru:8443/file-service/file/load/1775815057854> (дата обращения 29.08.2026).

19. Ананченкова П.И. Эйджизм в отношениях «врач-пациент» // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2024; 32 (спецвыпуск 2): 1053–1056.

20. Григорович М. С., Вычугжанина Е. Ю., Лимонова Е. М. [и др.]. Исследование проблем эйджизма и оценка отношения к возрасту в медицинской среде // Российский семейный врач. – 2023. – Т. 27. – № 1. – С. 31–40.

21. Несмеянова И.А. Возраст и дискриминация // Социально-политические науки. 2024. Т. 14. № 5. С. 198–205.

© Гулай О.Н., 2026

Коллектив авторов:

Бекбоев А.А., Бородин П.В., Гилева А.В., Горбатов А.В., Гулай О.Н.,
Давтян А.В., Дэн Чжанъи, Елистратова К.А., Жайлообаева А.Т.,
Зеленкевич В.М., Каграманян Ш.Г., Карабукаев К.Ш., Крамаренко А.Л.,
Крамаренко Е.П., Ласачко С.А., Маркелова Т.В., Мезенцев В.В.,
Микитюк И.В., Оганесян А.В., Орехов А.В., Поднебесова Г.Б.,
Пуйман С.А., Серёжникова Р.К., Скворцова Е.С., Соболева Т.Н.,
Тютюков К.М., Тютюков В.Г., Цветкова В.Е., Шигуров В.В.,
Шигурова Т.А., Шуткина Ж.А.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Том 2

Монография

Подписано в печать 08.09.2026.

Тираж 500 экз.

Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. 21.33.

МЦНП «НОВАЯ НАУКА»

185002, г. Петрозаводск,

ул. С. Ковалевской, д.16Б, помещ. 35.

office@sciencen.org

www.sciencen.org

16+

ISBN 978-5-00215-480-7

