2542-1840 (print)
2541-9145 (online)

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Bulletin of Kemerovo State University.
Series: Humanities and Social Sciences

Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo
universiteta. Seriia: Gumanitarnye
i obshchestvennye nauki

ТОМ 10 № 3
2026

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки – национальный научный рецензируемый журнал.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ. Журнал относится к категории К2 в соответствии с Итоговым распределением журналов Перечня ВАК по категориям К1, К2, К3. Журнал включен в ЕГПНИ (Белый список) – 3 уровень.

Все научные статьи, соответствующие требованиям журнала, проходят двойное слепое рецензирование.

Сведения о политике журнала, правила для авторов, архив полнотекстовых выпусков размещены на сайте издания: https://vestnik-hss.kemsu.ru

Журнал включен в базы данных: Dimensions, DOAJ, ErichPlus, Scilit, РИНЦ, Соционет.

Статьи распространяются на условиях лицензии CC BY 4.0 International License.

Регистрационный номер СМИ: серия ПИ № ФС 77-67379. Выдан Роскомнадзором.

ISSN 2542-1840 (print); 2541-9145 (online).

Подписной индекс в интернет-магазине периодических изданий «Пресса по подписке» – 94232.

Учредитель, издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences is a Russian scientific peer-reviewed.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

The Journal is on the Russian List of Leading Peer-Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation. The Journal belongs to Top Category (K2) of scientific periodicals as classified by the Higher Attestation Commission. The Journal is included in "White List" (Russia) – the third level.

All manuscripts undergo a double-blind review.

For more information about our publishing politics, instructions for authors, and archives of full-text issues, please visit our website: https://vestnik-hss.kemsu.ru

The journal is registered in the following databases: Dimensions, DOAJ, ErichPlus, Scilit, RSCI, Socionet.

The articles are distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License.

Registration number: PI no. FS 77-67379. Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications.

ISSN 2542-1840 (print); 2541-9145 (online).

Subscription indices: 94232 – in the online-store of periodicals "Press by subscription".

Founder and publisher: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

Address of the founder and publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

16+

© Кемеровский государственный университет, составление, сопроводительный текст, редакционно-издательское оформление, 2026

© Kemerovo State University, layout, accompanying text, editorial and publishing design, 2026

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
2026 том 10 № 3
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Морозова Ирина Станиславовна
главный редактор, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Трезубов Егор Сергеевич
зам. главного редактора, канд. юрид. наук, доцент, КемГУ (Кемерово, Россия).
Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief, Cand.Sci. (Law), Ass. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Редакционная коллегия / Editorial board

Абросимова Елена Антоновна
д-р юрид. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия).
Elena A. Abrosimova, Dr.Sci. (Law), Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).
Агавелян Рубен Оганесович
д-р психол. наук, проф., НГПУ (Новосибирск, Россия).
Ruben O. Agavelyan, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).
Алмазова Анна Алексеевна
д-р пед. наук, доцент, МПГУ (Москва, Россия).
Anna A. Almazova, Dr.Sci. (Ed.), Ass. Prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).
Аничкин Евгений Сергеевич
д-р юрид. наук, проф., АлтГУ (Барнаул, Россия).
Evgeniy S. Anichkin, Dr.Sci. (Law), Prof., Altai State University (Barnaul, Russia).
Ахметова Дания Загриевна
д-р пед. наук, проф., КИУ (Казань, Россия).
Daniya Z. Akhmetova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Kazan Innovative University (Kazan, Russia).
Бабурин Сергей Николаевич
д-р юрид. наук, проф., ИГП РАН (Москва, Россия).
Sergey N. Baburin, Dr.Sci. (Law), Prof., The Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).
Брановицкий Константин Леонидович
д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ (Екатеринбург, Россия).
Konstantin L. Branovitsky, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Ural State Law University (Ekaterinburg, Russia).
Веряев Анатолий Алексеевич
д-р пед. наук, проф., АлтГПУ (Барнаул, Россия).
Anatoliy A. Veryaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia).
Воркачев Сергей Григорьевич
д-р филол. наук, проф., КубГТУ (Краснодар, Россия).
Sergey G. Vorkachev, Dr.Sci. (Philol.), Prof., Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia).
Гаврилов Станислав Олегович
д-р ист. наук, канд. юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Stanislav O. Gavrilov, Dr.Sci. (Hist.), Cand.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Грицков Юрий Викторович
д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).
Yuriy V. Gritskov, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).
Гусев Алексей Николаевич
д-р психол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия).
Aleksey N. Gusev, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).
Жданова Светлана Юрьевна
д-р психол. наук, доцент, ПГНИУ (Пермь, Россия).
Svetlana Yu. Zhdanova, Dr.Sci. (Psychol.), Ass. Prof., Perm State University (Perm, Russia).
Жукова Ольга Ивановна
д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Olga I. Zhukova, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Золотухин Владимир Михайлович
д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).
Vladimir M. Zolotukhin, Dr.Sci. (Philos.), Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).
Калашникова Марина Борисовна
д-р психол. наук, проф., НовГУ (Великий Новгород, Россия).
Marina B. Kalashnikova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Novgorod State University (Velikiy Novgorod, Russia).
Каменева Вероника Александровна
д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия)
Veronika A. Kameneva, Dr.Sci. (Philol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Ким Юрий Владимирович
д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Yuriy V. Kim, Dr.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).
Кощеев Константин Леонидович
специальный редактор, Арбитражный суд Кемеровской области (Кемерово, Россия).
Konstantin L. Koshcheev, special ed., Arbitration court of Kemerovo region (Kemerovo, Russia).
Красиков Владимир Иванович
д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России) (Москва, Россия).
Vladimir I. Krasikov, Dr.Sci. (Philos.), Prof., All Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).
Курдуманова Ольга Ивановна
д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия).
Olga I. Kurdumanova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).
Лясковска Катаржина
д-р права (habil), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).
Katarzyna Laskowska, Dr. hab. (Law), Prof., University of Białystok (UWB, Bialystok, Poland).
Мардахаев Лев Владимирович
д-р пед. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия).
Lev V. Mardakhaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).
Московченко Ольга Никифоровна
д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия).
Olga N. Moskovchenko, Dr.Sci. (Ed.), Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia).

BULLETIN
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
2026 vol. 10 No 3

Невзоров Борис Павлович
д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Boris P. Nevzorov, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Немытина Марина Викторовна
д-р юрид. наук, проф., РУДН (Москва, Россия).
Marina V. Nemytina, Dr.Sci. (Law), Prof.,
RUDN University (Moscow, Russia).

Осипова Светлана Ивановна
д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).
Svetlana I. Osipova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Остапович Игорь Юрьевич
д-р юрид. наук, доцент, МГЮА
(Москва, Россия).
Igor Yu. Ostapovich, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Kutafin Moscow State Law University (Moscow, Russia).

Плаксина Татьяна Алексеевна
д-р юрид. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).
Tatiana A. Plaksina, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Россинский Сергей Борисович
д-р юрид. наук, доцент, Институт государства
и права РАН (Москва, Россия).
Sergey B. Rossinskiy, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
The Institute of State and Law of The Russian Academy
of Sciences (Moscow, Russia).

Самович Юлия Владимировна
д-р юрид. наук, проф., Казанский филиал РГУП
(Казань, Россия).
Yulia V. Samovich, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kazan branch of the Russian State University of Justice
(Kazan, Russia).

Слышкин Геннадий Геннадьевич
д-р филол. наук, проф., РАНХиГС (Москва, Россия).
Gennady G. Slyshkin, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration (Moscow, Russia).

Филатова Ульяна Борисовна
д-р юрид. наук, доцент, ИГУ (Иркутск, Россия).
Uliana B. Filatova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Irkutsk State University (Irkutsk, Russia).

Халяпина Людмила Петровна
д-р пед. наук, проф., СПбПУ Петра Великого
(Санкт-Петербург, Россия).
Ludmila P. Khaliapina, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
(St. Petersburg, Russia).

Черненко Тамара Геннадьевна
д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).
Tamara G. Chernenko, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Чурекова Татьяна Михайловна
д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).
Tatiana M. Churekova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kemerovo State Institute of Kulture (Kemerovo, Russia).

Шевелева Светлана Викторовна
д-р юрид. наук, проф., ЮЗГУ (Курск, Россия).
Svetlana V. Sheveleva, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Southwest State University (Kursk, Russia).

Шепель Тамара Викторовна
д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).
Tamara V. Shepel, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Яковлева Ирина Михайловна
д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия).
Irina M. Yakovleva, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Ящук Татьяна Федоровна
д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).
Tatiana F. Yashchuk, Dr.Sci. (Law), Prof.,
Omsk State University (Omsk, Russia).

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

Специфика мышления и модальности восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации
Андрюшкин А. С. 403

Междисциплинарные исследования языка

Прагматические проблемы аудиовизуального перевода с русского языка на узбекский (на материале лирической комедии «Любовь и голуби»)
Мамадалиева Г. Р. 418

ПЕДАГОГИКА

Коррекционная педагогика

Нейропедагогическая технология альфа-тренинга: интеграция ЭЭГ-анализа в коррекционно-развивающую практику
Микляева Н. В. 428

Методология и технология профессионального образования

Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) к обучению профессионально-ориентированному иноязычному общению в вузе
Кузина Е. В., Губернаторова Э. В., Сметанина М. Ю., Добрыдина Т. И. 444

Социальная ответственность будущих педагогов: определение понятия и особенности процесса ее формирования
Левицкая И. А., Семенкова Т. Н. 456

Изучение готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию
Тихомирова О. В., Жибарев И. А. 471

Общая педагогика, история педагогики и образования

Пропедевтический подход в воспитании визуальной культуры обучающихся вузов в области графического дизайна
Ратегова Ж. Б. 484

Формирование универсальных учебных действий учащихся на уровне начального общего образования
Усик Д. А. 492

От исторической памяти к национальной идентичности и гражданственности: обществознание и история в школах
Юрченко М. А. 502

Теория и методика обучения и воспитания

Циклическая модель освоения специальной терминологии азиатских рынков с использованием массовых открытых онлайн-курсов по экономике
Зубков А. Д. 510

Определение готовности будущих учителей английского языка к осуществлению межъязыкового и межкультурного взаимодействия
Оршанская Е. Г. 525

Интерактивные математические тренинги как инструмент формирования управленческой компетентности будущих педагогов
Халатян К. А., Григорян Л. А. 535

ПРАВО

Публично-правовые (государственно-правовые) науки

Демографическая устойчивость: сущностное и институциональное определение с позиции конституционного права
Комарова В. В. 546

Теоретико-исторические правовые науки

Эволюция континентального судебного процесса XII–XVI вв. и правовая доктрина Jus commune: постнеклассический ракурс
Новиков П. Д. 556

Уголовно-правовые науки

Цифровая трансформация криминалистики: между технологическим внедрением и антропологическими рисками
Абдурагимова Т. И. 564

Виктимологическая характеристика несовершеннолетних жертв преступлений
Терентьева В. А. 571

Частно-правовые (цивилистические) науки

Ограничение качеств законной силы решений суда, на котором основано требование кредитора, в делах о несостоятельности
Калинин В. Н. 580

Общее имущество супругов в праве Республики Узбекистан
Кличева Б. М., Русакова Е. П. 593

https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3

COGNITIVE SCIENCES
Interdisciplinary Cognitive Studies
Effect of Thinking Styles and Perception Modalities on Schoolchildren's Ability to Identify AI-generated Content
Andryushkin A. S. 403

Interdisciplinary Linguistics
Pragmatic Problems of Audiovisual Translation from Russian into Uzbek: Romantic Comedy Love and Pigeons
Mamadaliyeva G. R. 418

PEDAGOGY
Correctional Pedagogy
Neuropedagogical Alpha Training Technology: Integrating EEG Analysis into Correctional and Developmental Practice
Miklyaeva N. V. 428

Methodology and Technology of University Education
Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a Tool for Developing Professional Foreign Language Competence
Kuzina E. V., Gubernatorova E. V., Smetanina M. Yu., Dobrydina T. I. 444

Developing Social Responsibility in Pre-Service Teachers: Concept and Specifics
Levitskaya I. A., Semenkova T. N. 456

Readiness of Pre-Service Teachers for Professional Self-Development
Tikhomirova O. V., Zhibarev I. A. 471

General Pedagogy, History of Pedagogy and Education
Visual Culture in Graphic Design Students: A Propaedeutic Approach
Rategova Zh. B. 484

Developing Universal Learning Skills in Primary School
Usik D. A. 492

Bridging Historical Memory and Civic Identity: The Role of Social Studies and History in Education
Yurchenko M. A. 502

Theory and Methodology of Education and Upbringing
Asian Market Terminology: Cyclical Model for Economics MOOC
Zubkov A. D. 510

Readiness Assessment for Interlingual and Intercultural Interaction in Pre-Service English Teachers
Orshanskaia E. G. 525

Interactive Mathematical Training as a Tool for Developing Management Competencies in Pre-Service Teachers
Khalatyan K. A., Grigoryan L. A. 535

LAW
Public and State Law
Demographic Sustainability: Essential and Definition in Constitutional Law
Komarova V. V. 546

Theoretical and Historical Legal Sciences

The Evolution of Continental Judicial Procedure in the 12th–16th Centuries and the Legal Doctrine of Jus Commune: A Post-Non-Classical Perspective
Novikov P. D. 556

Criminal Law

Digital Transformation of Forensic Science: Between Technological Implementation and Anthropological Risks
Abduragimova T. I. 564

Victimological Profile of Juvenile Crime Victims
Terentyeva V. A. 571

Private and Civil Law

Limitation of the Binding Force of Court Decisions Granting Creditors' Claims in Bankruptcy Proceedings
Kalinin V. N. 580

Common Property of Spouses in the Law of the Republic of Uzbekistan
Klicheva B. M., Rusakova E. P. 593

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

© 2026. Андрюшкин А. С.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: ACFVNJ

Специфика мышления и модальности восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации

Андрюшкин Александр Сергеевич
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
eLibrary Author SPIN: 7166-9668
https://orcid.org/0009-0004-2433-1813
andruskinaleksandr07@gmail.com

Аннотация: Исследование посвящено изучению особенностей мышления и модальности восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной этиологии. В рамках психологической парадигмы нейросети рассматриваются как инструмент помощи ученикам и учителям в системе образования. Цель – выявить доминирующие типы и стили мышления, модальность восприятия у школьников, способствующие успешной идентификации контента различной генерации. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют значимые различия между доминирующими характеристиками мышления и модальностью восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации. Рассмотрены теоретические основания для выделения категорий: типы мышления, стили мышления, доминирующая модальность, контент. В исследовании учувствовали 122 школьника в возрасте 15–16 лет из Средней общеобразовательной школы № 112 (г. Новокузнецк). Методическая база исследования включала в себя: «Тест на склонность к репрезентативной системе» (B. Lewis, R. Pucelik); «Профиль мышления» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец); «Стили мышления, InQ» (авторы методики: R. Bramson, A. Harrison; адаптация: А. А. Алексеев). Проведенный математико-статистический анализ показал наличие значимых различий по критерию Краскела-Уоллиса. Дальнейший Post-hoc анализ конкретизировал группы, значимо различающиеся по успешности идентификации контента разной этиологии. Выявлено, что дигиталы значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с кинестетиками, аудиалами, визуалами; школьники со знаковым типом мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с учащимися, имеющими другой доминирующий тип мышления (образный, предметный, символический); учащиеся с идеалистическим стилем мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении со школьниками с доминирующими синтетическим, реалистическим и аналитическим стилями мышления. Практическое значение полученных результатов заключается в научном подтверждении необходимости учета когнитивных особенностей учащихся при внедрении нейросетевых технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: модальность восприятия, репрезентативная система, тип мышления, стиль мышления, контент, нейросеть, идентификация

Цитирование: Андрюшкин А. С. Специфика мышления и модальности восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 403–417. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417

Поступила в редакцию 14.09.2025. Принята после рецензирования 26.10.2025. Принята в печать 27.10.2025.

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

original article

Effect of Thinking Styles and Perception Modalities on Schoolchildren's Ability to Identify AI-generated Content

Alexander S. Andryushkin
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
eLibrary Author SPIN: 7166-9668
https://orcid.org/0009-0004-2433-1813
andruskinaleksandr07@gmail.com

Abstract: Thinking and cognitive styles may affect the ability of schoolchildren to identify whether content was generated by humans or AI. This psychological study examined the integration of neural networks in education, aiming to detect the dominant thinking styles and perception modalities that help students identify AI-generated content. The experiment involved 122 schoolchildren aged 15–16 from a comprehensive secondary school in Novokuznetsk. The participants completed the following questionnaires: the Representational System Bias Test (B. Lewis, R. Pucelik), the Thinking Profile Questionnaire (V. A. Ganzen, K. B. Malyshev, L. V. Ogineis), and the Inquiring Mode Questionnaire (InQ) (R. Bramson, A. Harrison). Statistical analysis using the Kruskal-Wallis test revealed significant differences between groups. Subsequent post-hoc analysis identified specific groups that differed significantly in their ability to determine content origin. Digitals were significantly more successful at identifying content origin than kinesthetics, auditories, and visuals. Furthermore, students with a sign-based thinking type outperformed those with iconic, object-based, or symbolic thinking. Finally, individuals with an idealist thinking style were significantly more effective than synthesists, realists, and analysts. The research confirms the need to consider students' cognitive characteristics when integrating AI-related technologies into the educational process.
Keywords: perception modality, representative system, thinking mode, thinking type, content, neural network, identification

Citation: Andryushkin A. S. Effect of Thinking Styles and Perception Modalities on Schoolchildren's Ability to Identify AI-generated Content. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 403–417. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417

Received 14 Sep 2025. Accepted after review 26 Oct 2025. Accepted for publication 27 Oct 2025.

Введение

Активное развитие технологий генеративных нейросетей (GPT-4, Gemini, и др.) и открытый доступ к их использованию позволяют применять их как рабочий инструмент в самых разных областях деятельности. Многие специалисты и ученые изучают возможности продуктивного взаимодействия с появившимся инструментарием [1; 2]. Так, в рамках психологической парадигмы рассматриваются варианты использования нейросетей в качестве помощи действующим специалистам. Однако применение нейросетей этим не ограничивается, они зачастую внедряются в любую деятельность, где есть возможность реализовывать посредством них конкретные операции [3]. Все это указывает на то, что научно-технический прогресс подталкивает человека обучаться использовать нейросетевой контент с целью оптимизации рабочих процессов, повышения профессиональной эффективности, расширения компетентности в различных областях, в том числе в образовательной системе, что позволит улучшить качество образовательного процесса, сделать его более интерактивным и доступным для учащихся. Однако при активном внедрении нейросетевых технологий зачастую игнорируется достоверность представляемой информации, а также степень ее усвоения. Овладение умением отличать нейросетевой контент от рукотворного позволит ученикам осознавать, с каким материалом они работают, и оценивать вклад учителя (как достоверного источника), тем самым развивая их мыслительную гибкость и метапознание. Помимо этого, разный уровень успешности школьников в идентификации контента позволяет учителю использовать нейросетевой контент в необходимом объеме и с должным качеством (использование профильных нейросетей, обработка полученного контента учителем). Применение осознанного подхода к интеграции нейросетевых технологий в образовании позволит повысить когнитивную успешность учащихся путем учета индивидуально-типологических особенностей их когнитивной сферы.

Актуальные исследования со схожей проблематикой демонстрируют, что взятые явления представляют достаточный интерес в научном сообществе.

Изучаются вопросы эмоционального восприятия стимулов лицами с созависимостью в связи с модальностью восприятия [4]. Также в литературе рассматривается исследование восприятия информации с опорой на модальности, доминирующие с взаимным дополнением друг друга (основная визуальная – вспомогательная, дигитальная; основная аудиальная – вспомогательная, кинестетическая). В настоящее время в научных работах также рассматриваются различия в доминирующих модальностях с связи с гендерным признаком: для мужчин более характерно восприятие информации посредством дигитальной и визуальной модальностей; для женщин предпочтительнее кинестетическая и визуальная модальности [5].

Актуальность изучения психологического феномена *мышление* подтверждается большим количеством современных исследований. Наиболее часто в работах ученых используются категории типов и стилей мышления, на основании которых формируются группы в исследуемой выборке. Кроме этого, изучаются взаимосвязи указанных характеристик мышления на разных этапах профессионального медицинского образования [6]. Исследуются особенности взаимосвязи когнитивных стилей, типов мышления у подростков в процессе общего образования [7].

Таким образом, в комбинации изучаемых явлений типологические особенности восприятия и мышления рассматриваются исследователями, представляющими разные подходы и направления психологии. Стоит отметить, что данные феномены актуальны для изучения у школьников с целью определения зависимости уровня усвоения знаний от типологических особенностей указанных когнитивных процессов. Исследования, проводимые с ними, зачастую выделяют лишь один из феноменов, например: анализ взаимосвязей формирования каналов восприятия с развитием интеллекта [8]; связь типов, стилей мышления и креативности в процессе обучения; взаимосвязь индивидуального стиля мышления с мотивационной структурой личности и т. д. Подобные исследования подтверждают необходимость всестороннего изучения не только выбранных когнитивных процессов, ранее рассматривавшихся обособленно, но и их представленности в условиях внедрения в образовательный процесс технологий на базе нейросетей и повышения активности взаимодействия школьников с продуктами их генерации (контентом).

Учитывая активное внедрение нейросетевых технологий в образовательную среду [9], важной проблемой служит определение того, насколько естественными на данный момент являются продукты генерации нейросетей для учеников общеобразовательных учреждений. Растет количество научных работ, посвященных всестороннему изучению продуктов деятельности нейросетей. Однако обзор доступных литературных источников показал недостаточную исследованность данного вопроса, который крайне актуален в современной науке. В имеющейся гибридной среде (интернет-реальности) современные ученики развиваются и социализируются [10]. Это сравнительно молодое направление в науке требует дальнейшего изучения, что позволит дополнить новыми данными формирующийся обособленный феномен [11]. Таким образом, у современного общества возрастает необходимость успешно распознавать контент, созданный человеком, отличая его от нейросетевого.

Цель исследования – выявить доминирующие типы и стили мышления, модальность восприятия у школьников, способствующие успешной идентификации контента различной генерации.

Задачи:

1) провести теоретический анализ научных подходов к проблеме типологии мышления, особенностей восприятия;

2) определить доминирующие типологические характеристики для успешной идентификации контента: модальность восприятия, тип и стиль мышления;

3) оценить уровень успешности идентификации контента разной генерации у школьников;

4) сопоставить и проинтерпретировать результаты в подгруппах с разной успешностью в идентификации контента с последующим применением полученных результатов для более эффективного внедрения цифровых образовательных технологий в учебный процесс.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существуют значимые различия между доминирующими характеристиками мышления и модальностью восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении имеющихся в научной литературе эмпирических данных за счет комплексного изучения рассматриваемых явлений. Полученные нами результаты дополняют имеющиеся научные сведения о типологических особенностях восприятия и мышления, отмечая значимость определенных доминирующих типов и стилей мышления, модальности восприятия в успешной идентификации нейросетевого контента. При этом полученные данные также позволяют внести вклад в развитие проблематики цифровой грамотности учащихся, определяя помимо типологии когнитивных процессов еще и источник генерации контента как детерминирующий фактор

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

при анализе взаимодействия школьников с образовательными технологиями на базе нейросетей. При теоретическом обосновании дальнейших исследований в данном направлении полученные результаты могут послужить основой для раскрытия проблемы использования контента различной генерации в образовательном процессе с целью повышения его эффективности.

Практическое значение полученных результатов заключается в эмпирическом подтверждении значимости учета когнитивных особенностей учащихся при внедрении нейросетевых технологий в образовательный процесс. Это позволит адаптировать получаемые с использованием нейросетей задания, тексты и т.д. под потребности учащихся в определенных смысловых блоках: насыщенность примерами, определение наиболее предпочтительного стиля текста, выбор формы предоставления материала (текст, аудио, зрительные образы, интерактивные «игровые» среды). Кроме этого, практическая польза исследования заключается в возможности прогнозирования успешности работы школьника с нейросетевым контентом при включении в профориентационную и сопроводительную диагностику методик, выявляющих доминирующий тип и стиль мышления, модальность восприятия. Это позволит определить перспективы разработки дифференцированных подходов к образовательному процессу с использованием ИИ-технологий.

Таким образом, объединяющим аспектом значимости исследования становится эмпирическое подтверждение идеи о важности индивидуально-типологических особенностей школьников при работе с цифровыми образовательными технологиями на базе нейросетей, что позволит эффективнее использовать индивидуальный подход в образовательном процессе к отдельному ученику.

Исследованием ведущей репрезентативной системы и доминирующей модальности восприятия активно занимаются представители и ученые таких смежных с психологией областей, как лингвистика и педагогика. Изучение особенностей каналов восприятия позволяет решать встающие на пути этих наук проблемы и развивать использующиеся ими методы и подходы [12]. Однако основные положения, позволяющие разработать полимодальный подход, содержатся в трудах ученых-психологов. Так, в работах Б. Г. Ананьева и Л. М. Веккера содержатся положения, согласно которым сенсорные предпочтения располагаются на том же уровне, что и другие мыслительные процессы, а именно по значимости в определении этиологии контента. Они являются знаково-опосредованными и обладают собственной структурой, не позволяющей отнести их к категории низших психических явлений [13]. Деление на категории модальности классически производится согласно доминирующему способу восприятия – зрение, слух или чувственные ощущения (кинестетика). Основываясь на генетически выраженном анализаторе, люди подразделяются на визуалов, аудиалов и кинестетиков [14]. Обособленно от такого подхода находится дигитальная модальность, возникновение и формирование которой не предрасположено наследственностью, а формируется посредством развития аналитического восприятия в течение жизни. Человек с доминантной дигитальной репрезентативной системой мыслит правилами и суждениями. По мнению Т. М. Рогожниковой и А. И. Навалихиной, «движущим моментом является расчет, система ценностей и шкала категорий "правильно – неправильно"» [15, с. 471]. Отмеченная в научной литературе связь ведущего канала восприятия с функциональной асимметрией мозга дает основания предполагать, что изучаемые нами модальность восприятия, типы и стили мышления, будучи опосредованными данными явлениями, являются системно-организованными [16].

Рассматривая понятие *мышление* как образующее для типов и стилей, отметим, что одно из первых его объяснений принадлежит представителям ассоциативной психологии (А. Бэн, Г. Спенсер, С. Милль). Они понимали мышление как череду ассоциаций, возникающих в ходе решения различных проблем [17]. В то же время существовали и другие трактовки данного явления. Представитель бихевиоризма Дж. Уотсон считал, что мышление – это сложный процесс формирования причинно-следственных связей между стимулами окружающего мира и реакцией организма на них [18]. Гештальт-психологи (М. Вертгеймер, В. Кёлер, К. Коффка) представляли мышление как переструктурирование ситуации путем инсайта (перехода от одного гештальта к другому) [19].

Отечественные психологи также разрабатывали подход к пониманию мышления. А. Н. Леонтьев понимал мышление как непрямое и сложно опосредованное отражение действительности, преодолевающее ограничение чувственного познания через переход от явления к сущности [20; цит. по: 21]. Некоторыми учеными мышление изучалось как деятельность. Сторонники этой концепции (П. Я. Гальперин, Ю. Б. Гиппенрейтер, С. Л. Новоселова, О. К. Тихомиров) считали, что мыслительная деятельность осуществляется аналогично внешнепредметной, в соответствии с теми же механизмами [цит. по: 22]. С. Л. Рубинштейн понимал мышление как внутренний процесс, где в первую очередь раскрываются мыслительные операции (сравнение, обобщение, анализ, синтез, абстрагирование) [23]. К. А. Абульханова, разделяющая его подход, также

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417

уточняла, что в таком случае механизмом мыслительного процесса становится «анализ через синтез» [24, с. 77]. Таким образом, в нашем исследовании прослеживается связь с идеями С. Л. Рубинштейна ввиду того, что рассматриваемое мышление трактуется как внутренний процесс, а разная выраженность его составных элементов дает возможность комбинаторики, представленной в дальнейшем разными типами и стилями мышления.

Типология мышления рассматривалась разными исследователями. Так, Д. С. Брунер выделял четыре основных типа мышления [25]:

1) предметный – предпочтение в непосредственном действии, манипуляции с предметом;

2) образный – предпочтение в преобразовании предмета (информации о нем) с помощью правил, операций;

3) знаковой – предпочтение в преобразовании предмета (информации о нем) с использованием понятий, суждений, умозаключений;

4) символический – предпочтение в преобразовании предмета (информации о нем) с использованием образов и манипуляций с ними.

Одновременная их выраженность приводит, по мнению автора, к шести вариантам комбинаций [Там же].

Другой взгляд на типологию мышления представлен А. Харрисоном и Р. Брэмсоном. Ученые выделяют следующие стили мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический. Они понимают под стилем мышления «открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей» [цит. по: 26, с. 205]. Данные теории, по нашему мнению, не противоречат, а взаимодополняют друг друга, что позволяет шире изучить данный когнитивный процесс.

Процесс идентификации в нашем исследовании рассматривается в большей степени с точки зрения смежных с психологией дисциплин. В сфере информационных технологий этот термин зачастую применяется для операционального отождествления чего-либо с заранее выделенной предметной группой явлений. В нашем исследовании идентификация понимается как способность определять природу генерации контента (созданного человеком, созданного нейросетью) посредством ознакомления и анализа. Примером состоятельности такого понимания служит представленность этого определения в научных публикациях. Например, в работе В. А. Минаева и А. В. Симонова под идентификацией понимается отнесение контента к заранее выделенной категории *экстремистский контент* по ряду отличительных признаков [27].

Термин *контент* впервые был употреблен в 2000 г. М. В. Климова и коллеги установили, что «слово контент в значении "содержание" пришло к нам из английского» [28, с. 94]. Б. Е. Одинцов и А. Н. Романов понимают контент как содержание информационного ресурса, рассматриваемое вне поля формы его визуального представления [29]. Однако более наглядным и распространенным является определение контента как информационного содержания медиа (при условии, что его использование носит разговорный характер и встречается лишь в публицистических публикациях) [30]. Дальнейший анализ использования термина в эмпирических исследованиях в предметном поле психологии показывает полное отсутствие подобных работ, что подчеркивает актуальность настоящего исследования. При этом уместность его применения в нашем исследовании подтверждается зарубежным трудом V. Bochicchio и коллег, в котором рассматривается разница восприятия аналогового и цифрового контента [31].

Методы и материалы

Поперечное исследование проведено на базе Средней общеобразовательной школы № 112 (г. Новокузнецк). Выборку составили 122 учащихся 8-х классов в возрасте 15–16 лет: 61 юноша (50 %) и 61 девушка (50 %).

Психологическая диагностика осуществлялась с использованием предварительно сформированных психодиагностических методик [32]:

- «Тест на склонность к репрезентативной системе» (B. Lewis, R. Pucelik, 1982). Методика направлена на выявление доминирующего канала восприятия информации. Целью является определение предпочитаемой сенсорной модальности (визуальной, аудиальной, кинестетической, дигитальной) для оптимизации коммуникации, обучения и личностного роста. Тест состоит из 5 вопросов, в каждом из которых 4 варианта ответа. Респонденту необходимо проранжировать варианты ответов в каждом вопросе от наиболее близкого (значение 4) до наименее подходящего к собственному мироощущению (значение 1) [33].
- «Профиль мышления» (В. А. Ганзени др. 2001). Методика направлена на диагностику индивидуальных особенностей мышления и выявление доминирующих когнитивных стилей. Целью является определение преобладающих типов мышления (предметный, символический, знаковый, образный). В оригинальной версии содержит 75 вопросов с двумя вариантам ответов *да / нет*, однако в модифицированной версии, разработанной для диагностики у респондентов подросткового возраста, количество вопросов

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

уменьшено до 40, а сами вопросы имеют упрощенную формулировку, обладают актуальными примерами [34].

- «Стили мышления (Inquiring Mode Questionnaire, InQ)». Авторы методики: R. Bramson, A. Harrison (1984), адаптация: А. А. Алексеев (1993). Методика направлена на диагностику индивидуальных когнитивных стилей, определяющих способы обработки информации и принятия решений. Целью является выявление доминирующего стиля мышления (синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический). Тест состоит из 18 вопросов с 5 вариантами ответов в каждом. Респонденту необходимо проранжировать ответы от 5 (более всего подходит) до 1 (менее всего подходит) балла. В рамках адаптации А. А. Алексеева методика была переработана для русскоязычной аудитории, уточнены формулировки, добавлены культурно-релевантные примеры [35].

Диагностика когнитивных показателей позволила дифференцировать выборку по доминирующему признаку показателя, изучаемого определенной методикой. На основе этого респонденты были разделены на подгруппы по доминирующей модальности восприятия, типу и стилю мышления.

По категории доминирующей модальности в числе респондентов преобладают дигиталы (46 %). Кинестетики (21 %) занимают второе место по выраженности среди всей выборки, следом за ними находятся визуалы (19 %). Наименее представленная категория – аудиалы (14 %). Такое распределение может быть обусловлено особенностями современной образовательной среды, в которой требуется развитая дигитальная модальность восприятия, помогающая ученикам наиболее успешно осваивать образовательную программу посредством широкого перечня разнообразных технологий и методов, а также успешнее справляться с изучением необходимых для данного возраста дисциплин.

Доминирующим типом мышления в исследуемой выборке школьников является предметный (41 %). На втором месте по распространенности находятся респонденты с образным типом мышления (30 %), далее – школьники со знаковым (17 %) и символическим (12 %) типами мышления. Подобное распределение свидетельствует о том, что респонденты предпочитают осуществлять мыслительный процесс с помощью предметных действий, манипуляций с предметом либо действий с образами. Учитывая тенденцию образовательного процесса к наглядному преподнесению учебного материала, а также возрастные и социокультурные особенности развития учеников 8-х классов, данное распределение максимально реалистично отражает действительное положение.

Исследование стилей мышления позволило выявить, что среди школьников более выражен аналитический стиль мышления (43 %), значительно преобладающий над остальными. Следующими по представленности у школьников являются реалистический (18 %), прагматический (15 %), синтетический (13 %) и идеалистический (11 %) стили мышления. Явное преобладание респондентов с аналитическим стилем мышления может быть обусловлено стремлением подростков к самостоятельности суждений и характерной для их пубертатного возраста критичностью мышления. Другой причиной может являться преобладание в учебной программе 8-х классов предметов, связанных с решением задач посредством анализа данных, построения гипотез и алгоритмов (алгебра, геометрия, физика, химия). Это заставляет учеников применять и усваивать способы мышления, присущие данному стилю.

Следующим этапом диагностики стало выявление уровня успешности в идентификации контента разной этиологии. Для этого респондентам были представлены 3 вида контента:

1. *Текст, созданный человеком.* Текст подготовлен профильным учителем по предмету Обществознание и сформирован в качестве эссе в свободной форме, он раскрывает современное состояние выбранной для запроса проблематики.

2. *Текст, созданный нейросетью*. Для нейросети (ChatGPT 4.0) был сформирован промпт, состоящий только из указанной темы текста, а также уточнений по формату и стилю требуемого текста (от 300 до 350 слов). Не подвергался редактированию.

3. *Текст, созданный профильной нейросетью*. Цифровому ассистенту ИИ-тьютору и коллективу его разработчиков была передана тема текста и характеристики необходимого итогового текста. Эта сеть была обучена специалистами на основе теоретических данных по требуемой проблематике; экспертами сформирован промпт, и после обработки с помощью данного цифрового инструмента был получен оригинальный текстовый материал.

Тема всех полученных текстов была разработана совместно с учителем обществознания, преподающим в 8-х классах.

Школьнику предоставляется возможность ознакомиться с текстом контента, после чего ему необходимо проставить свои ответы в индивидуальные бланки, отражающие этиологию его генерации. Ответы предоставляются в двух видах:

1. Первый вид ответов – количественная оценка в зависимости от предположений по поводу источника генерации контента нейросетью (цифра 1) или человеком (цифра 0). Для углубления исследования респондентам также предлагалось вместе с числом отметить символом *звездочка* (*) тот текст,

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417

определить природу создания которого было для них проблематичным. Однако этот показатель не использовался в рамках исследования, описываемого в данной статье.

2. Второй вид ответов предполагал выявление и запись в бланк отличительных признаков для каждого текста, которые позволили сделать тот или иной выбор (необходимо указать минимум 1 пункт для каждого текста). Качественная оценка диагностики уровня успешности идентификации контента не использовалась полноценно в рамках данного исследования. Отслеживался лишь показатель осознанности, под которым понимается предлагающийся к указанному символу (0 или 1) комментарий, подтверждающий или опровергающий логичность определения ответа, что позволяет исключить элемент угадывания. Распределение по уровням успешности в определении источника генерации контента осуществлялось путем подсчета правильных определений источника генерации текста: за каждый верно определенный текст присваивался 1 балл. В результате респондент мог получить от 0 до 3 баллов, что соответствовало следующим уровням: *высокий* – 3 балла; *выше среднего* – 2; *ниже среднего* – 1; *низкий* – 0.

Среди учеников обладают *высоким* уровнем идентификации контента лишь 11 %. Они смогли аргументированно распознать все представленные варианты генерации контента, включая тот, что разрабатывался с целью быть наиболее конгруэнтным с рукотворным текстом. Уровнем *выше среднего* обладают 23 % школьников. Согласно собранным данным, единственная ошибка во всех случаях связана с предположением о рукотворной природе генерации именно нейросетевого текста, вариант, представленный профильным специалистом, был успешно распознан всеми респондентами с данным уровнем. Наиболее широко представлен уровень *ниже среднего* – 45 % респондентов. Неверно идентифицировали контент во всех случаях представители *низкого* уровня успешности идентификации – 21 %. Однако стоит учесть, что некоторые школьники верно предположили этиологию одного и более вариантов текста, но не привели подтверждающего аргумента, что не позволило в рамках исследования присвоить им более высокий уровень успешности.

Полученные результаты позволили перейти к использованию математико-статистической обработки данных. В первую очередь каждый количественный критерий рассчитывался для получения среднего значения (M) и ошибки репрезентативности средней величины (m). Далее использовался критерий Краскела-Уоллиса для непараметрический выборки и Post-hoc анализ (тест Данна) для получения фактического подтверждения статистически значимых различий в выделенных подгруппах. Расчеты производились с использованием пакета программ Statistica 15.0.

Результаты

В качестве первичного анализа данных был произведен расчет и сравнение по показателям M ± m в подгруппах по доминирующей характеристике исследуемого показателя. Рассчитывался балл успешности в идентификации контента разной этиологии. Полученные результаты позволяют выявить более или менее высокую успешность идентификации контента в каждой из подгрупп (табл.). Сравнительный анализ продемонстрировал отличия в количественных показателях успешности в зависимости от доминанты мышления и восприятия.

Продемонстрированные результаты показывают, что в зависимости от доминирующей модальности восприятия числовой показатель успешности

Табл. Средние значения успешности идентификации контента у школьников с разными доминирующими модальностями восприятия, типами и стилями мышления (M ± m)
Tab. Content identification performance across dominant traits of perception and thinking, mean values (M ± m)

Доминирующая модальность восприятия (n = 122)	M ± m	Доминирующий тип мышления (n = 122)	M ± m	Доминирующий стиль мышления (n = 122)	M ± m
Дигитал	1,59 ± 0,18	Знаковое	1,63 ± 0,31	Идеалистический	1,63 ± 0,28
Кинестетик	1,11 ± 0,22	Символическое	1,45 ± 0,37	Аналитический	1,38 ± 0,15
Визуал	0,76 ± 0,23	Образное	1,19 ± 0,17	Синтетический	1,17 ± 0,31
Аудиал	0,69 ± 0,18	Предметное	0,81 ± 0,18	Прагматический	0,92 ± 0,23
–	–	–	–	Реалистический	0,78 ± 0,15

Прим.: статистически значимые различия внутри групп (отдельно: модальности восприятия, типы и стили мышления) по критерию Краскела-Уоллиса: «Тест на склонность к репрезентативной системе» (B. Lewis, R. Pucelik) – H = 8,999 (p = 0,029 < 0,05); «Профиль мышления» (В. А. Ганзен, К. Б. Малышев, Л. В. Огинец) – H = 30,15 (p < 0,0001); «Стили мышления, InQ» (R. Bramson, A. Harrison, адаптация: А. А. Алексеев) – H = 20,15 (p = 0,0004 < 0,05).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

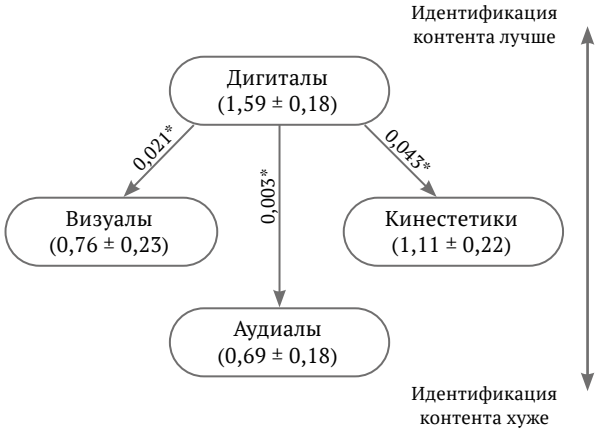
отличается. Наибольшее среднее значение представлено у дигиталов (1,59 ± 0,18). Соответственно, они более точно идентифицируют природу генерации контента по сравнению с кинестетиками (1,11 ± 0,22), визуалами (0,76 ± 0,23) и аудиалами (0,69 ± 0,18). Дигитальная модальность, основываясь на теоретических положениях, представляет возможность меньше опираться на сенсорную перцепцию и существенно больше воспринимать окружение посредством структурирования, анализа и логики. Такая характеристика позволяет нам учитывать пользу ее выраженности у ученика в процессе идентификации (вне зависимости от специфики и формы предоставляемого материала). Кинестетическая модальность также возможна в качестве доминирующей, т. к., воспринимая мир через ощущения, ее представители достаточно тонко улавливают чувственные образы в тексте и успешно различают образы, представленные человеком, в сравнении с нейросетью.

Учитывая тип мышления, наибольший средний балл успешности идентификации принадлежит респондентам с доминирующим знаковым типом (1,63 ± 0,31). Данный тип позволяет преобразовывать информацию с помощью понятий и суждений, что больше всего из остальных типов подходит для констатации корректных умозаключений при идентификации разнородного контента и отнесения его к той или иной категории. Следующим по среднему баллу представлено символическое мышление (1,45 ± 0,37), оно совместно с прошлым типом формирует теоретический склад ума, наиболее подходящий для идентификации комплексного процесса анализа-синтеза имеющихся в тексте категорий. Образный (1,19 ± 0,17) и предметный (0,81 ± 0,18) типы мышления имеют более низкий средний балл, подтверждая, что работа с текстом как с предметом или образом не позволяет анализировать и выявлять нюансы, которые отличают рукотворный контент от искусственно сгенерированного.

Согласно полученным результатам, школьники с идеалистическим стилем мышления наиболее правильно идентифицируют природу генерации контента (1,63 ± 0,28). Теоретически возможно и то, что наличие развитого интуитивного аспекта позволяет ученикам игнорировать имеющиеся в тексте маскирующие явления (которые нейросети успешно воссоздают), выдвигая предположения не на основе сухих расчетов, а задавая при анализе более субъективные и социально ориентированные вопросы. Дополняет и поддерживает эту позицию развитый у школьников аналитический стиль (1,38 ± 0,15), позволяющий рассмотреть процесс идентификации в рамках системы и логических рассуждений. Еще менее представлен у школьников синтетический (1,17 ± 0,31) стиль мышления, который, благодаря имеющимся навыкам комбинаторики и воссоздания, а также открытости к новому, может позволить обладателю всесторонне рассмотреть предмет анализа и выдвинуть верную гипотезу. Наименее способными к идентификации оказались школьники с прагматическим (0,92 ± 0,23) и реалистическим (0,78 ± 0,15) стилями мышления, видимо, ввиду избыточной значимости личного опыта для анализа у прагматиков, который в изучении достаточно нового явления не позволяет корректно оценить все аспекты текста, а также преобладания значимости реальных эмпирических фактов у реалистов, которые отсутствуют из-за малого опыта взаимодействия с подобными задачами.

Дальнейшая работа осуществлялась с целью установления различий в успешности идентификации контента внутри подгрупп среди респондентов, сгруппированных по доминирующему признаку восприятия и мышления. Значимость различий между подгруппами с разной доминирующей характеристикой восприятия и мышления, представленная на рисунке 1, отмечена линиями с числовыми показателями. Направленность преобладания основана на показателях M ± m и указана стрелкой на линии от большего к меньшему баллу успешности идентификации контента.

Представленный рисунок наглядно демонстрирует выявленную значимость различий между дигитальной модальностью и всеми остальными, а отсутствие значимости между другими группами позволяет судить о распределении оставшихся результатов без конкретного преобладания. Помимо



Прим.: * – указано значение p при сравнении двух групп с использованием Post-hoc анализа; под названием критерия указано значение (M ± m).

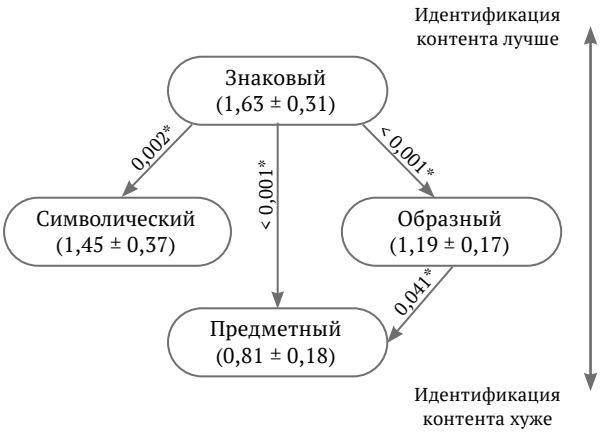
Рис. 1. Успешность идентификации контента разной генерации у школьников по методике «Тест на склонность к репрезентативной системе» (критерии Краскела-Уоллиса)
Fig. 1. Ability to identify AI-generated content across types by Representational System Bias Test, Kruskal-Wallis criteria

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417

этого, основываясь на сравнении данных M ± m, можно судить о модальностях, которые более и менее успешнее идентифицируют контент разной природы генерации. Дигиталы (1,59 ± 0,18) значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с кинестетиками (1,11 ± 0,22) – при p = 0,043; дигиталы (1,59 ± 0,18) значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с аудиалами (0,69 ± 0,18) – при p = 0,003; дигиталы (1,59 ± 0,18) значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с визуалами (0,76 ± 0,23) – при p = 0,021. Учащиеся с доминирующей дигитальной модальностью восприятия обрабатывают информацию (логика, анализ, абстракции) иначе, чем те, кто опирается на зрительные, слуховые или тактильные стимулы. У представителей данной модальности превалирует левополушарное мышление (логика, анализ), тогда как сенсорные модальности связаны с правополушарными процессами (образы, эмоции, интуиция), что приводит к избиранию более успешных стратегий в процессе идентификации [36].

Дальнейший анализ позволил рассмотреть зависимость уровня успешности от доминирующего типа мышления. Выявленные различия и их направленности отображены на рисунке 2.

Подтвержденные статистической значимостью различия по данной характеристике прослеживаются между учениками с доминирующим знаковым типом мышления в сравнении с респондентами, у которых наиболее выражен образный и предметный типы мышления. Также установлено, что школьники с доминирующим образным и символическим типами мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с представителями предметного типа мышления. Данные расчетов M ± m позволяют выявить типы мышления, которые успешнее идентифицируют контент разной природы генерации в сравнении с другими. Знаковый тип (1,63 ± 0,31) значимо успешнее идентифицирует контент разной этиологии в сравнении с образным (1,19 ± 0,17) – при p = < 0,001; знаковый тип (1,63 ± 0,31) значимо успешнее идентифицирует контент разной этиологии в сравнении с предметным (0,81 ± 0,18) – при p = < 0,001.



Прим.: * – указано значение p при сравнении двух групп с использованием Post-hoc анализа; под названием критерия указано значение (M ± m).

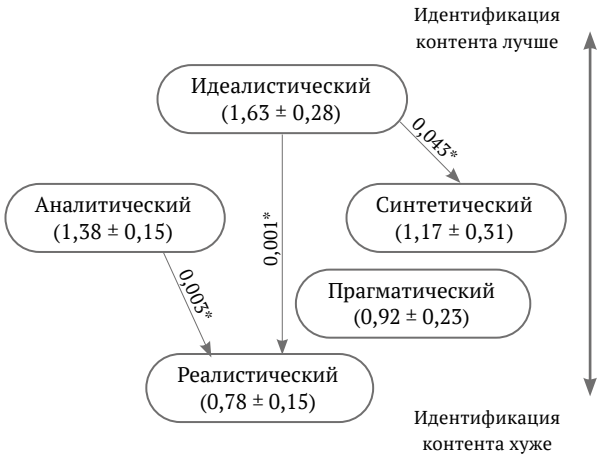
Рис. 2. Успешность идентификации контента разной генерации у школьников по методике «Профиль мышления» (критерии Краскела-Уоллиса)
Fig. 2. Ability to identify AI-generated content across types by the Thinking Profile Questionnaire, Kraskel-Wallis criteria

Подобные результаты возможны вследствие таких особенностей нейросетевой генерации, как в созданном контенте шаблонность текста (повторяющиеся синтаксические конструкции, клише), отсутствие семантической глубины (поверхностное раскрытие темы), что ввиду ориентации представителей доминирующего знакового типа на формальные структуры, логику, абстракции позволяет успешнее находить маркеры и делать точные предположения. Символический тип (1,45 ± 0,37) значимо успешнее идентифицирует контент разной этиологии в сравнении с предметным (0,81 ± 0,18) – при p = 0,002.

Символическое мышление как типологическая характеристика учеников превосходит предметное в идентификации нейросетевого контента вследствие акцента внимания на качестве логических единиц и их взаимосвязях, а не на поверхностной точности. Символическое мышление легко фиксирует отсутствие смысловой оригинальности и несоответствие формы и содержания в нейросетевом тексте; образный тип (1,19 ± 0,17) значимо успешнее идентифицирует контент разной этиологии в сравнении с предметным (0,81 ± 0,18) – при p = 0,041. Наименьшая эффективность предметного типа мышления обусловлена редкостью грубых, фактических ошибок в нейросетевом тексте, что не дает применять преимущества данного стиля для успешной идентификации, однако часто встречающаяся смысловая поверхностность нейросетевого текста позволяет альтернативным доминантам устанавливать его этиологию. Результаты методики «Стили мышления, InQ» представлены на рисунке 3. Они демонстрируют различия балла успешности идентификации контента между группами с разным доминирующим стилем мышления.

Значимость различий подтвердилась у школьников с доминирующим идеалистическим стилем мышления в сравнении с представителями синтетического и реалистического. А также значимые различия установлены у учеников с выраженным аналитическим стилем мышления в сравнении

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES



Прим.: * – указано значение p при сравнении двух групп с использованием Post-hoc анализа; под названием критерия указано значение (M ± m).

Рис. 3. Успешность идентификации контента разной генерации у школьников по методике «Стили мышления, InQ» (критерии Краскела-Уоллиса)
Fig. 3. Ability to identify AI-generated content across types by the Inquiring Mode Questionnaire (InQ), Kraskel-Wallis criteria

с представителями реалистического стиля мышления. Рассчитанные ранее M ± m показатели дают основания утверждать о преобладании успешности идентификации контента разной этиологии одних групп над другими. Школьники с идеалистическим стилем (1,63 ± 0,28) значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с учащимися с синтетическим стилем (1,17 ± 0,31) – при p = 0,043, а также они значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с учащимися с реалистическим стилем (0,78 ± 0,15) – при p = 0,001.

Успешность идентификации контента учащимися с идеалистическим стилем мышления подтверждается также его особенностями, позволяющими находить в тексте глубину изложения. Даже при наличии корректной формы построения такие учащиеся чувствительны к отсутствию авторского стиля, эмоциональной искренности и уникальности ценностей, которые в данный момент нейросеть не способна привнести в текст. В то же время школьники с синтетическим стилем фокусируются на комбинации элементов, а не на их смысле. Они могут принять шаблонный текст за инновационный, если идеи соединены необычно. А школьники с реалистическим стилем в основном находят фактические ошибки в тексте, которые нейросети редко допускают, но пропускают смысловую пустоту контента.

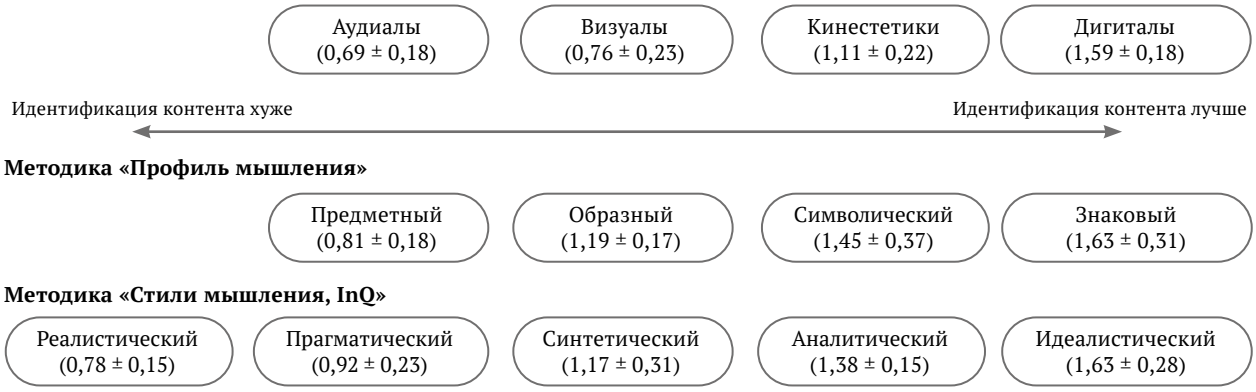
Школьники с аналитическим стилем (1,38 ± 0,15) значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с учащимися с доминирующим реалистическим стилем (0,78 ± 0,15) – при p = 0,003. Данный стиль предполагает фокус на структуре текста, а не только на содержании, выявляет шаблонность и механистичность, позволяет анализировать логические связи, точно фиксирует статистические аномалии (неестественная частотность слов, клишированные сочетания).

По результатам математико-статистических расчетов значимость различий между подгруппой респондентов с доминирующим прагматическим стилем мышления и другими подгруппами респондентов не установлена.

Дальнейшим этапом исследования стала компиляция данных по всем методикам для составления визуального представления полученных связей. Выделив в качестве основы линейное представление об успешности идентификации контента, мы разместили доминирующие характеристики на указанной линии в соответствии с распределением данных по значениям M ± m. Таким образом, получившаяся визуализация результатов настоящего исследования представлена на рисунке 4.

Полученные данные свидетельствуют о том, что способность к распознаванию нейросетевого контента зависит от преобладающих когнитивных характеристик индивида. Наибольшую эффективность демонстрируют респонденты с дигитальной модальностью, знаковым типом мышления и идеалистическим стилем. Наименьшая эффективность характерна для учащихся с аудиальной и визуальной модальностью, предметным типом мышления и реалистическим-прагматическим стилем. Анализ научной литературы, производимый в базах данных eLibrary, PubMed, disserCat, установил, что сопоставимых по проблематике исследований не обнаружено. Крупные коллективы зарубежных авторов предпочитают работу с когнитивными стилями ввиду удобства диагностики и обработки получаемых данных. Так, итальянские исследователи рассматривают полезависимость / поленезависимость и приходят к выводу, что различия в измерениях данных показателей существенно влияют на временное обучение в супрасекундном диапазоне и что этот эффект зависит от типа временной репрезентации, обусловленной конкретными требованиями задачи [37]. Таким образом, уходя в физиологическую область исследований, отечественные работы рассматривают эти явления обособленно для решения вопроса локальной проблематики. В одной из работ модальность рассматривалась не в качестве индивидуальной особенности восприятия субъекта исследования, а в качестве характеристики предъявляемого стимульного материала, изучались психофизиологические изменения функционального состояния при изменении модальности стимулов [38].

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-403-417



Прим.: под названием критерия указано значение (M ± m).

Рис. 4. Обусловленность успешности идентификации контента у школьников в зависимости от доминирующего признака
Fig. 4. Correlation between the ability to identify AI-generated content across types and the dominant thinking mode, style, and profile

В результате настоящего исследования установлены факторы, влияющие на успешность в идентификации контента разной генерации. Так, выявлено, что наличие у учащегося доминирующей дигитальной модальности позволяет эффективнее воспринимать текст контента и определять его природу генерации. Школьник с доминирующим знаковым типом мышления преобразовывает информацию с большей опорой на понятия и суждения, что больше всего (в сравнении с другими исследуемыми типами мышления) подходит для констатации корректных умозаключений при идентификации разнородного контента и отнесения его к той или иной категории. Однако интуитивный аспект идеалистического стиля мышления позволяет ученикам с данным доминирующим стилем игнорировать имеющиеся в тексте маскирующие явления (которые нейросети успешно воссоздают), выдвигая предположения не на основе сухих расчетов, а задавая при анализе более субъективные и социально ориентированные вопросы.

Заключение

По результатам первичной диагностики были выявлены доминирующие типологические характеристики учащихся: дигитальная модальность восприятия, предметный тип и аналитический стиль мышления. Диагностирован уровень успешности идентификации контента у школьников, наиболее представленным установлен уровень ниже среднего, характерный для 45 % опрошенных.

Расчеты, проведенные по трем независимым группам, позволили выявить специфику мышления и модальности восприятия у школьников с разной успешностью идентификации контента различной генерации:

- дигиталы значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с кинестетиками, аудиалами и визуалами;
- школьники со знаковым типом мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с учащимися, имеющими другой доминирующий тип мышления (образный, предметный). Также подтверждено, что представители символического типа мышления значимо успешнее идентифицируют контент, чем респонденты с доминирующим предметным типом;
- учащиеся с идеалистическим стилем мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении со школьниками с доминирующими синтетическим и реалистическим стилями мышления. Респонденты с доминирующим аналитическим стилем мышления значимо успешнее идентифицируют контент разной этиологии в сравнении с респондентами с реалистическим стилем.

Полученные результаты дополняют наше предыдущее исследование, проведенное на меньшей группе респондентов и рассчитывающее лишь типы и стили мышления, обеспечивая репрезентативность полученных данных при росте числа респондентов и усложнении структуры диагностики [39]. Таким образом, подтверждается гипотеза исследования о существовании значимых различий между доминирующими характеристиками мышления и модальностью восприятия у школьников с разной успешностью в идентификации генерации контента.

На основании полученных результатов можно выделить следующие практические рекомендации:

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

1. При внедрении цифровых образовательных технологий (ЦОТ) с использованием нейросетей необходимо изначально установить степень конгруэнтного восприятия обучающимися контента, который генерируется нейросетью. При необходимости рекомендуется предлагать текст, наиболее близкий к рукотворному – учитывать не только возможности искусственного интеллекта в воссоздании текста похожего на естественно сгенерированный, но и особенности реципиентов с выявленным низким уровнем в успешности идентификации контента.

2. Необходимо учитывать особенности мышления и восприятия учеников при анализе эффективности работы с нейросетевыми цифровыми образовательными технологиями. Это позволит более объективно оценивать их внедрение с точки зрения эффективности улучшения результатов обучения школьников.

3. Необходимо проводить мероприятия, направленные на просвещение о пользе использования ЦОТ на базе нейросетей для школьников, успешно распознающих этиологию контента. Это позволит при внедрении ЦОТ на базе нейросетей нивелировать эффект отторжения малознакомых инструментов в образовательном процессе.

Актуальные ограничения исследования связаны с относительно небольшим периодом развития нейросетевых технологий и необходимостью дальнейшего изучения их влияния на весь диапазон когнитивных процессов. Также ограничением выступило отсутствие учета когнитивной успешности учащихся, что позволило бы наглядно отразить значимость исследования в выделении групп обучающихся на основе типологических особенностей мышления и восприятия, а также сопоставить академическую успеваемость (понимаемую как успешность обучения) со способностью успешной идентификации контента по природе генерации.

Перспектива исследования заключается в расширении представленности рассматриваемых когнитивных процессов (внимание, память, воображение) с целью изучения их комплексного участия в успешной идентификации контента разной этиологии.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Подоплелова Е. С. Анализ методов искусственного интеллекта, применяемых для решения задач психиатрии. *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2022. № 2. С. 180–189. [Podoplelova E. S. Analysis of artificial intelligence methods applied to solving psychiatry problems. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 2022, (2): 180–189. (In Russ.)] https://doi.org/10.18522/2311-3103-2022-2-180-189
2. Саху Д. П., Нараян Б., Санти Э. С. Будущее психиатрии с искусственным интеллектом: может ли союз человека и машины перевернуть парадигму? *Consortium Psychiatricum*. 2023. Т. 4. № 3. С. 72–76. [Sahoo J. P., Narayan B., Santi E. S. The future of psychiatry with artificial intelligence: Can the man-machine duo redefine the tenets? *Consortium Psychiatricum*, 2023, 4(3): 72–76. (In Russ.)] https://doi.org/10.17816/CP13626
3. Ушаков Д. В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования. *Сибирский психологический журнал*. 2023. № 90. С. 188–200. [Ushakov D. V. Artificial intelligence as a research instrument in psychology. *Siberian Journal of Psychology*, 2023, (90): 188–200. (In Russ.)] https://doi.org/10.17223/17267080/90/11
4. Стебакова Д. А. Особенности эмоционального восприятия стимулов лицами с созависимостью, в зависимости от модальности восприятия. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2023. Т. 6. № 5. С. 162–168. [Stebakova D. A. Features of emotional perception of stimuli by persons with codependency, depending on the modality of perception. *International Journal of Medicine and Psychology*, 2023, 6(5): 162–168. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kpjtgc
5. Навалихина А. И. Гендерный фактор в активации модальности восприятия или почему «мужчина любит глазами, а женщина – ушами»? *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2022. № 3. С. 102–115. [Navalikhina A. I. The way gender affects perception or why does "A man love with his eyes and a woman with her ears"? *Theory of Language and Intercultural Communication*, 2022, (3): 102–115. (In Russ.)] https://elibrary.ru/edhddl
6. Крамская Л. А., Перевозкина Ю. М., Пошехонова Ю. В., Кашапов М. М. Исследование динамики взаимосвязи стилей и типов мышления личности специалистов в условиях профессионального медицинского образования. *Science for Education Today*. 2023. Т. 13. № 4. С. 196–217. [Kramskaya L. A., Perevozkina Yu. M.,

Poshekhonova Yu. V., Kashapov M. M. Studying the dynamics of interrelations between styles and types of thinking of professionals in the context of higher medical education. *Science for Education Today*, 2023, 13(4): 196–217. (In Russ.)] https://doi.org/10.15293/2658-6762.2304.09

7. Бокова О. А., Мельникова Ю. А. Особенности взаимосвязи когнитивных стилей, типов мышления и креативности подростков в процессе обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 2. С. 366–371. [Bokova O. A., Melnikova Yu. A. Features of relationship of cognitive styles, types of thinking and creativity of adolescents in the learning process. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020, (2): 366–371. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zeaodg
8. Берберян А. С., Погосян Л. Г. Особенности взаимосвязи между формированием каналов восприятия и развитием интеллекта младших школьников. *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*. 2023. № 2. С. 130–146. [Berberyan A. S., Pogosyan L. H. Peculiarities of the relationship between the formation of channels of perception and the development of the intelligence of primary schoolchildren. *RSUH Bulletin. Series "Psychologics. Pedagogy. Education"*, 2023, (2): 130–146. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ntoyvj
9. Исаев А. В., Свищёв А. В. Актуальные тренды нейросетей в образовании. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024. № 11-1. С. 118–123. [Isaev A. V., Svishchev A. V. Current trends in the use of neural networks in education. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2024, (11-1): 118–123. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2500-1000-2024-11-1-118-123
10. Семенова В. Э., Семенова Л. Э., Лобанов С. Н. Гибридный формат социализации дошкольников XXI века: новые реалии процесса взросления современного ребенка. *Нижегородское образование*. 2023. № 3. С. 76–82. [Semenova V. E., Semenova L. E., Lobanov S. N. Hybrid format of preschool children's socialization in the 21st century: New realities of the growing up process of a modern child. *Nizhny Novgorod Education*, 2023, (3): 76–82. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jnfpaq
11. Андрюшкин А. С. Контент как идентификатор в когнитивных исследованиях. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025. Т. 13. № 1. [Andryushkin A. S. Content as an identifier in cognitive research. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2025, 13(1). (In Russ.)] https://elibrary.ru/micznk
12. Носова О. И., Писаренко В. И. Методика обучения иностранным языкам на основе использования ведущей модальности восприятия. *Успехи современной науки и образования*. 2017. Т. 2. № 4. С. 150–160. [Nosova O. I., Pisarenko V. I. Methodology of foreign language teaching based on the use of leading perception modality. *Success of Modern Science and Education*, 2017, 2(4): 150–160. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ypbolj
13. Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В. Осязание в процессах познания и труда. М.: АПН РСФСР, 1959. 263 с. [Ananyev B. G., Vekker L. M., Lomov B. F., Yarmolenko A. V. *Tactile sense in processes of cognition and labor*. Moscow: APN RSFSR, 1959, 263. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ozspig
14. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. 3-е изд. Минск: Амалфея, 2008. 368 с. [Kozubovsky V. M. *General psychology: Cognitive processes*. 3rd ed. Minsk: Amalfea, 2008, 368. (In Russ.)]
15. Рогожникова Т. М., Навалихина А. И. Доминантные модальности восприятия и их динамика. *Вестник Башкирского университета*. 2011. Т. 16. № 2. С. 469–473. [Rogozhnikova T. M., Navalikhina A. I. Dominant modalities of perception and their dynamics. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2011, 16(2): 469–473. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nwfyov
16. Суровяткина Е. Г., Дерягина Л. Е., Косыгина С. В., Аникеева Н. В. Влияние межполушарной функциональной асимметрии головного мозга на перцептивные процессы человека. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 11-1. С. 136–148. [Suryoviatkina E. G., Deryagina L. E., Kosygina S. V., Anikeeva N. V. Influence interhemispheric functional asymmetry brain on human perceptual processes. *Modern Studies of Social Issues*, 2017, 8(11-1): 136–148. (In Russ.)] https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-11-136-148
17. Кочукова О. Н. Эволюция понимания природы мышления в психологической науке. *Инновационная траектория развития современной науки: становление, развитие, прогнозы*: VI Междунар. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 17 июня 2021 г.) Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2021. С. 61–68. [Kochukova O. N. Evolution of the understanding of the nature of thinking in psychological science. *Innovative trajectory of development of modern science: Formation, development, and forecasts*: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf., Petrozavodsk, 17 Jun 2021. Petrozavodsk: ICSP "New Science", 2021, 61–68. (In Russ.)] https://elibrary.ru/dyjnpt
18. Багнетова Е. М. Междисциплинарный подход к определению понятия «мышление». *Новая наука в новом мире: философское, социально-экономическое, культурологическое осмысление*: III Всерос. науч.-практ. конф. (Петрозаводск, 5 апреля 2021 г.) Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2021. С. 55–59. [Bagnetova E. M. Interdisciplinary approach to the definition of the concept of "thinking". *New science in a new*

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

world: Philosophical, socio-economic, and culturological understanding: Proc. III All-Russian Sci.-Prac. Conf., Petrozavodsk, 5 Apr 2021. Petrozavodsk: ICSP "New Science", 2021, 55–59. (In Russ.)] https://elibrary.ru/crpcpp

19. Мазилов В. А. Гештальтпсихология: исследования творческого мышления. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки*. 2011. № 1. С. 80–89. [Mazilov V. A. Gestalt psychology: Researches of creative thinking. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 11. Natural Sciences*, 2011, (1): 80–89. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rtplmp
20. Леонтьев А. Н. Мышление. *Философская энциклопедия*: в 5 т. М.: Сов. энциклопедия, 1964. Т. 3. С. 514–519. [Leontiev A. N. Thinking. *Philosophical encyclopedia*: In 5 vols. Moscow: Sov. entsiklopediya, 1964, vol. 3, 514–519. (In Russ.)]
21. Куликов Д. К. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Э. В. Ильенков: определение деятельностной природы мышления. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2018. № 3. С. 71–84. [Kulikov D. K. L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, and E. V. Ilyenkov: Identifying activity nature of thinking. *Economic and Social Research*, 2018, (3): 71–84. (In Russ.)] https://elibrary.ru/maawdr
22. Федоркова И. Р. История понимания и разработки предмета психологии мышления. *История отечественной и мировой психологической мысли. Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее*: Междунар. конф. по истории психологии. (Москва, 26–29 июня 2006 г.) М.: ИП РАН, 2006. С. 335–346. [Fedorkova I. R. History of understanding and development of the subject of psychology of thinking. *History of national and world psychological thought. Grasping the past, understanding the present, and foreseeing the future*: Proc. Intern. Conf. on the History of Psychology, Moscow, 26–29 Jun 2006. Moscow: IP RAS, 2006, 335–346. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yuwshj
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Академия наук СССР, 1946. 704 с. [Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow: Academy of Sciences of the USSR, 1946, 704. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yxgbwp
24. Абульханова К. А. Ретроспектива и перспектива принципа субъекта в исследованиях мышления школой С. Л. Рубинштейна. *Вопросы философии*. 2021. № 9. С. 75–81. [Abulkhanova K. A. Retrospective and prospective of the subject's principle in the research of thinking in the Rubinstein's school. *Voprosy filosofii*, 2021, (9): 75–81. (In Russ.)] https://doi.org/10.21146/0042-8744-2021-9-75-81
25. Брунер Д. С. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с. [Bruner J. S. *Psychology of cognition. Beyond the given information*. Moscow: Progress, 1977, 412. (In Russ.)]
26. Федорова А. С. Стили мышления в подростковом возрасте. *Современные исследования и научные достижения в эпоху цифровизации: новые ориентиры и возможности*: I Всерос. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 20 января 2023 г.) Ставрополь: Параграф, 2023. С. 205–207. [Fedorova A. S. Thinking styles in adolescents. *Modern research and scientific achievements in the era of digitalization: New guidelines and opportunities*: Proc. I All-Russian Sci.-Prac. Conf., Stavropol, 20 Jan 2023. Stavropol: Paragraf, 2023, 205–207. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fzdtqy
27. Минаев В. А., Симонов А. В. Повышение точности идентификации контента экстремистского характера в социальных медиа. *Информационная безопасность: вчера, сегодня, завтра*: V Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 14 апреля 2022 г.) М.: РГГУ, 2022. С. 80–86. [Minaev V. A., Simonov A. V. Improving the accuracy of identifying extremist extremist content in social media. *Information security: Yesterday, today, and tomorrow*: Proc. V Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 14 Apr 2022. Moscow: RSUH, 2022, 80–86. (In Russ.)] https://elibrary.ru/whqamo
28. Климова М. В., Турко У. И., Абреимова Г. Н. О значении слова контент в языковом сознании молодежи. *Научный диалог*. 2021. № 7. С. 91–107. [Klimova M. V., Turko U. I., Abreimova G. N. Meaning of word "content" in linguistic consciousness of young people. *Nauchnyi dialog*, 2021, (7): 91–107. (In Russ.)] https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-7-91-107
29. Информационные ресурсы и технологии в экономике, ред. Б. Е. Одинцов, А. Н. Романов. М.: ИНФРА-М, 2013. 462 с. [*Information resources and technologies in economics*, eds. Odintsov B. E., Romanov A. N. Moscow: INFRA-M, 2013, 462. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uaqppn
30. Павленко Т. С. Понятие «контент»: типология, виды и технология получения дидактического контента в образовательном процессе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2017. № 10. С. 31–35. [Pavlenko T. S. The concept of content: Typology, types, and technology of obtaining didactic content in the educational process. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2017, (10): 31–35. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zthxzz
31. Bochicchio V., Keith K., Montero I., Scandurra C., Winsler A. Digital media inhibit self-regulatory private speech use in preschool children: The "digital bubble effect". *Cognitive Development*, 2022, 62: 101–180. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101180

32. Андрюшкин А. С., Проскурякова Л. А. Методологические аспекты структуры когнитивных процессов в идентификации контента. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*. 2024. № 7. С. 20–26. [Andryushkin A. S., Proskuryakova L. A. Methodological aspects of the structure of cognitive processes in content identification. *The Herzen University Conference on Psychology in Education*, 2024, (7): 20–26. (In Russ.)] https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2024-7-2
33. Рыжкова М. И., Рычкова Л. С. Методы психодиагностики и типология репрезентативных систем восприятия у студентов. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2024. Т. 10. № 4. С. 109–122. [Ryzhkova M. I., Rychkova L. S. Psychodiagnostics methods and a typology of representative perception systems in students. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2024, 10(4): 109–122. (In Russ.)] https://doi.org/10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-8
34. Володина Ю. А. Психология профессионального самоопределения подростков и юношей. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2022. 200 с. [Volodina Yu. A. *Psychology of professional self-determination of adolescents and young men*. Moscow-Berlin: Direct-Media, 2022, 200. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ovvzqb
35. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб.: Экономическая школа, 1993. 352 с. [Alekseev A. A., Gromova L. A. *Understand me correctly, or the Book about how to find your thinking style, effectively use intellectual resources, and achieve mutual understanding with other people*. St. Petersburg: Economic School, 1993, 352. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ruuyip
36. Антропова Л. К., Андронникова О. О., Куликов В. Ю., Козлова Л. А. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизиологические особенности человека. *Медицина и образование в Сибири*. 2011. № 3. [Antropova L. K., Andronnikova O. O., Kulikov V. Yu., Kozlova L. A. Functional asymmetry of brain and individual psychophysiological characteristics of person. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 2011, (3). (In Russ.)] https://elibrary.ru/oyewwd
37. Teghil A., D'Antonio F., Di Vita A., Guariglia C., Boccia M. Temporal learning in the suprasecond range: Insights from cognitive style. *Psychological research*, 2023, 87(2): 568–582. https://doi.org/10.1007/s00426-022-01667-x
38. Лебедева Н. Н., Каримова Е. Д., Потапов В. В., Потапова Р. К. Комплексное исследование изменения функционального состояния человека при восприятии медиаконтента разной модальности. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. 2021. Т. 71. № 1. С. 86–103. [Lebedeva N. N., Karimova E. D., Potapov V. V., Potapova R. K. Comprehensive study of the functional state changes when perceiving media content of different modality. *I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2021, 71(1): 86–103. (In Russ.)] https://doi.org/10.31857/S004446772101007X
39. Андрюшкин А. С. Стили и профили мышления школьников с разной успешностью идентификации контента разной этиологии. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2025. Т. 13. № 2. [Andryushkin A. S. Styles and thinking profiles of schoolchildren with different success rates in identifying content of different etiologies. World of Science. *Pedagogy and Psychology*, 2025, 13(2). (In Russ.)] https://elibrary.ru/hnkkaq

© 2026. Mamadaliyeva G. R.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: AGAKWP

Прагматические проблемы аудиовизуального перевода с русского языка на узбекский (на материале лирической комедии «Любовь и голуби»)

Мамадалиева Гульшана Равшановна

Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Россия, Нижний Новгород

Самаркандский государственный университет имени Ш. Рашидова, Узбекистан, Самарканд

eLibrary Author SPIN: 3242-9824

https://orcid.org/0009-0007-0096-5960

gulshana1998@gmail.com

Аннотация: Цель – рассмотреть прагматические проблемы аудиовизуального перевода на примере дубляжа фильма «Любовь и голуби» с русского языка на узбекский. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью прагматических проблем и способов их решения при аудиовизуальном переводе в контексте двух культур: русской и узбекской. Установлено, что аудиовизуальные произведения как полимодальные тексты имеют специфические особенности, и их учет является важной частью процесса перевода. Полимодальность аудиовизуальных произведений и обусловленные ею технические и временные ограничения создают некоторые трудности для аудиовизуального переводчика. В ходе анализа выявлено, что, работая над переводом аудиовизуального текста, переводчик еще на этапе просмотра анализирует культурную информацию, заложенную в текст оригинала, с точки зрения ее приемлемости / неприемлемости для целевой культуры, цензурных требований и на основе этого принимает решение о допущении некоторых изменений в текст перевода во избежание культурного шока у целевой аудитории. На основе анализа перевода фильма «Любовь и голуби» с русского на узбекский язык выявлены следующие прагматические проблемы: передача устойчивых выражений при отсутствии эквивалента в узбекском языке; репрезентация этикетных форм обращения *ты* и *вы* в двух лингвокультурах; адаптация социолингвистических факторов; различия в ценностных установках в разных культурах; проблема передачи речевого портрета персонажей фильма. Определено, что отсутствие прямых эквивалентов для некоторых диалектных и просторечных слов в узбекском языке приводит к искажению речевого портрета персонажей. Более того, отказ при переводе от воспроизведения речевых предпочтений некоторых персонажей приводит к потере уникальности их речевого портрета. При переводе этикетных форм обращения переводчиком адаптированы некоторые из них с учетом особенностей узбекской лингвокультуры, а в остальных ситуациях форма обращения сохранена для предотвращения доместикации. Сделан вывод о том, что классификация прагматических проблем аудиовизуального перевода с русского языка на узбекский осложняется не только полимодальностью аудиовизуального материала, техническими и временными ограничениями, но и культурной спецификой, обусловленной особенностями двух лингвокультур.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, полимодальность, прагматические проблемы, культурная адаптация, доместикация

Цитирование: Мамадалиева Г. Р. Прагматические проблемы аудиовизуального перевода с русского языка на узбекский (на материале лирической комедии «Любовь и голуби»). *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 418–427. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-418-427

Поступила в редакцию 03.12.2025. Принята после рецензирования 25.12.2025. Принята в печать 29.12.2025.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Pragmatic Problems of Audiovisual Translation from Russian into Uzbek: Romantic Comedy Love and Pigeons

Gulshana R. Mamadaliyeva
Nizhny Novgorod Linguistics University, Russia, Nizhny Novgorod
Samarkand State University named after Sharof Rashidov, Uzbekistan, Samarkand
eLibrary Author SPIN: 3242-9824
https://orcid.org/0009-0007-0096-5960
gulshana1998@gmail.com

Abstract: The practical aspects of audiovisual translation within the context of Russian and Uzbek linguistic cultures remain understudied. This article examines some pragmatic issues in the Uzbek dubbing of the Russian film Love and Pigeons. Audiovisual works are translated as multimodal texts subject to specific technical and time constraints. Translators must pre-assess the source cultural information regarding its acceptability for the target culture, deciding on censorship requirements to prevent culture shock among the target audience. The analysis of the Uzbek adaptation of Love and Pigeons revealed several key pragmatic challenges: idiomatic expressions, formal versus informal modes of address, sociolinguistic adaptation, divergent values, and character speech portraits. The absence of direct equivalents for certain dialectal and colloquial words in the Uzbek language frequently distorts these speech portraits. Consequently, the inability to reproduce specific idiolectal preferences led to a loss of the characters' unique speech profiles. While some forms of address were adapted to Uzbek cultural norms, others were retained to avoid over-domestication. Ultimately, pragmatic problems in audiovisual translation from Russian into Uzbek extend beyond the issues of polymodality or technical constraints, as they are further complicated by a significant linguacultural gap.
Keywords: audiovisual translation, polymodality, pragmatic issues, cultural adaptation, domestication

Citation: Mamadaliyeva G. R. Pragmatic Problems of Audiovisual Translation from Russian into Uzbek: Romantic Comedy Love and Pigeons. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 418–427. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-418-427

Received 3 Dec 2025. Accepted after review 25 Dec 2025. Accepted for publication 29 Dec 2025.

Введение

Прагматические аспекты перевода неоднократно становились предметом изучения многих исследователей[1] [1–10]. Под прагматическим аспектом перевода понимается «влияние на ход и результат переводческого процесса необходимости воспроизвести прагматический потенциал оригинала и стремления обеспечить желаемое воздействие на Рецептора перевода» [10, с. 210].

Полимодальная природа аудиовизуальных произведений, обусловленная взаимодействием одновременно вербальных и невербальных знаков [11–14], создает некоторые сложности в процессе аудиовизуального перевода, что требует от переводчика особого внимания. При осуществлении аудиовизуального перевода необходимо придерживаться комплексного подхода, учитывающего не только лингвистические особенности текста, но и технические и временные ограничения, продиктованные самой природой аудиовизуального продукта. Например, при работе с субтитрами важно учитывать ограниченное количество строк и знаков и обеспечить синхронизацию с аудио- и видеоматериалом, добиваясь читабельности. При дубляже (липсинк) необходима синхронизация речи с движением губ актеров, а также учет их мимики, жестов и общей динамики текста. В свою очередь, закадровый перевод требует соблюдения синхронизации перевода с видеорядом.

Значительную роль в аудиовизуальных произведениях играют и просодические средства (интонация, паузы). Они не только дополняют вербальную информацию, но и влияют на восприятие зрителя. При этом следует иметь в виду, что использование таких средств при создании звучащего переводного текста – это прерогатива актеров озвучивания (при закадровом переводе и дубляже), но не переводчика. Как указывает Е. Д. Малёнова, семиотическая полимодальная природа аудиовизуальных произведений позволяет выделять не только визуальный и аудиальный каналы, но также к ним можно добавить ольфакторный

[1] Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта, 2003. 320 с. https://elibrary.ru/qqocsx

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

(обонятельный) и кинестетический (тактильные ощущения) каналы [11, с. 17]. Следовательно, при работе с аудиовизуальными произведениями «переводчику необходимо учитывать все модусы аудиовизуального произведения, несущие коммуникативную и смысловую нагрузку» [Там же, с. 15].

Перед аудиовизуальным переводчиком возникают определенные прагматические проблемы, обусловленные рядом факторов. К ним можно отнести: перевод устойчивых выражений, необходимость передачи социокультурного контекста оригинала, особенности национального коммуникативного поведения и репрезентация этикетных форм обращения. Особую сложность также представляет сохранение речевого портрета персонажа и адаптация социолингвистических факторов. Решение этих проблем является важной составляющей процесса перевода аудиовизуальных текстов. Прямые культурные отсылки, прагматическая информация, контекстуальные особенности, заложенные в тексте с учетом технических ограничений, требуют отдельного внимания и адаптации, принимая во внимание цензурные ограничения, моральные и этические нормы, принятые в контексте целевой культуры. В первую очередь еще на этапе ознакомления с аудиовизуальным продуктом переводчик должен прагматически оценить, как культурные отсылки, социальные нормы, идиомы и речь персонажей исходной аудитории будут восприняты и переведены для целевой аудитории. Важно понимать, что при осуществлении аудиовизуального перевода «необходимо передать как текстуальную симметрию …, так и функциональные и прагматические аспекты» [15, с. 169].

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью анализа прагматических проблем, возникающих в процессе перевода аудиовизуальных произведений с русского языка на узбекский, а также недостаточной изученностью данного вопроса в контексте двух культур: русской и узбекской.

Цель работы – рассмотреть прагматические проблемы аудиовизуального перевода на примере дубляжа фильма «Любовь и голуби» с русского языка на узбекский.

Методы и материалы

Материалом исследования послужил перевод российской лирической комедии «Любовь и голуби» на узбекский язык, выполненный под дубляж. В настоящей работе использованы описательный и сравнительно-сопоставительный методы исследования, направленные на выявление и систематизацию прагматических проблем при адаптации фильма «Любовь и голуби» для узбекской аудитории.

Результаты

В рамках теории и практики перевода обеспечение коммуникативно-прагматической эквивалентности между исходным и переводным текстами является одним из основных требований к переводу [3, с. 145]. По мнению А. Д. Швейцера, прагматика перевода включает следующие основные компоненты: коммуникативная интенция, коммуникативный эффект и установка на адресата [Там же]. Несмотря на важность каждого из перечисленных компонентов, входящих в прагматику перевода, особое значение приобретает такой компонент, как установка на адресата перевода, потому что «именно различия между коммуникантами, между получателями текста оригинала и получателями текста перевода являются тем самым существенным фактором, который определяет появление в процессе перевода серьезных прагматических проблем» [9, с. 199]. Прагматические проблемы перевода обусловлены культурными различиями, проявляющимися в расхождениях между фоновыми знаниями, ассоциациями, традициями и определенными социальными нормами получателей оригинала и перевода. Эти расхождения могут приводить к неправильному пониманию, восприятию или искажению смысла текста, особенно в тех случаях, когда речь идет о словах и реалиях, обладающих ярко выраженной культурной спецификой и нуждающихся в прагматической адаптации. Кроме того, прагматические проблемы могут быть обусловлены предметной ситуацией: то, что приемлемо и уместно в культуре отправителей перевода, в целевой культуре может оказаться неприемлемым и непонятным.

Итак, рассмотрим некоторые прагматические проблемы, выделяемые в контексте перевода фильма «Любовь и голуби» на узбекский язык.

Еще на этапе просмотра оригинальной версии фильма переводчик выявляет элементы, которые могут затруднить восприятие целевой аудитории. Как верно подчеркивают О. А. Кудинова и В. И. Кудинова, знание переводчиком особенностей фонетической, грамматической и лексической систем языка не обеспечивает успеха перевода, потому что для каждого народа характерно специфическое мировосприятие, выражающееся через призму языка [16, с. 127]. Кроме этого, авторы отмечают, что некоторая трудность возникает у переводчика при переводе устойчивых выражений «с одного языка и культуры на другой из-за противостояния языковым и культурным различиям» [Там же, с. 128]. Действительно, такая сложность возникает у переводчика, потому что в устойчивых выражениях коренятся верования, традиции, исторические события, образ жизни, символы, реалии, предметы быта, присущие определенному народу. Рассмотрим эпизод

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-418-427

из фильма «Любовь и голуби», в котором потребовалась лексическая замена фразеологизма. Лёнька сообщает своим родителям о призыве в армию, между ним и Надюхой происходит следующий диалог:

– *В армию меня забирают.*
– *Кто?*
– ***Дед Пихто.***
– *Когда?*
– *Завтра к семи.*

На узбекский язык данный диалог перевели следующим образом:

– *Armiyaga olib ketishyapti. – В армию забирают*[2].
– *Kimni? – Кого?*
– ***Kimni bular edi? Meni.*** *– Кого же еще? Меня.*
– *Qachon? – Когда?*
– *Erta ertalab – Завтра утром.*

В анализируемом диалоге заменен фразеологизм *Дед Пихто*, который в русском лингвокультурном контексте используется для обозначения вымышленного или неизвестного лица, а в некоторых случаях и для ухода от прямого ответа. Переводческое решение связано с тем, что в узбекском языке нет прямого эквивалента выражению *Дед Пихто* и его дословный перевод мог бы быть непонятным для целевой аудитории, а также не произвел бы желаемого коммуникативного воздействия. На узбекский язык данное выражение переведено так: *Kimni bular edi? Meni / Кого же еще? Меня*. В этом диалоге также наблюдается смещение акцентов. В оригинальной версии Лёнька в начале диалога сообщает, что его забирают в армию, а затем следует вопрос Надюхи: *Кто?* – и, соответственно, ответ: *Дед Пихто*. В переводе на узбекский язык Лёнька говорит обобщенно: *Armiyaga olib ketishyapti / В армию забирают*, затем следует вопрос: *Kimni / Кого?* – и ответ Лёньки: *Kimni bular edi? Meni / Кого же еще? Меня*. Такого рода замена позволила переводчику с самого начала диалога адаптировать фразу так, чтобы целевая аудитория естественно восприняла диалог. Именно отсутствие во фразеологическом фонде узбекского языка прямого эквивалента выражению *Дед Пихто* обусловило необходимость поиска решения, сохраняющего юмористический эффект и уклончивый ответ. Выбор более нейтральной фразы для целевой аудитории и смещение акцентов позволили передать естественность звучания фразы в данной ситуации.

На ход и результат переводческого процесса также влияет позиция переводчика. Как отмечают О. П. Кузяева и Ю. Д. Агинова, на позицию переводчика воздействует множество факторов, таких как «цель переводчика, ориентация на определенную аудиторию, выбор той или иной стратегии перевода, соображения внешней и внутренней цензуры» [17, с. 162]. К этим факторам с точки зрения коммуникативно-функционального подхода к переводу можно добавить роль инициатора / заказчика перевода, цель перевода, коммуникативную ситуацию. Не менее важное значение имеет и социокультурный контекст. Для каждой культуры характерно наличие специфических социальных норм, ценностей, обычаев и т.д. Учитывая это, переводчику необходимо не нарушать принятые в целевой культуре нормы допустимости / недопустимости. Так, еще на этапе ознакомления с аудиовизуальным текстом переводчик анализирует те сцены, которые могут не соответствовать принятым в данном культурном коллективе цензурным требованиям и социокультурным нормам. Переводческое решение, связанное с сохранением или же опущением, принимается после внимательного просмотра оригинального текста [Там же]. Например, в фильме «Любовь и голуби» при его переводе и адаптации для узбекской аудитории были вырезаны отдельные сцены, например: эпизод, когда Надежда во время перемирия с Василием употребила спиртное; вырезаны сцены с поцелуями; исключена сцена, где при тайной встрече Василия и Надежды они друг другу рассказывают о том, что баба Шура, возможно, догадывается об их примирении и др. Указанные случаи свидетельствуют о наличии важной прагматической проблемы – необходимости обеспечить соответствие перевода культурным нормам носителей переводящего языка, предотвратить культурный шок у целевой аудитории и обеспечить коммерческий успех. Таким образом, еще на этапе просмотра оригинального произведения и анализа переводчик понимает, что те сцены, которые присутствуют в оригинале, могут быть неприемлемы для узбекской аудитории, учитывая социокультурный контекст и требования цензуры.

Еще одной прагматической проблемой при осуществлении аудиовизуального перевода с русского языка на узбекский является способ передачи этикетных речевых форм обращения. Стоит отметить, что для каждого народа характерно специфическое национальное коммуникативное поведение, представляющее собой всю «совокупность норм и традиций общения определенной лингвокультурной общности» [18, с. 5]. В русской и узбекской лингвокультурах функционируют две формы обращения: *ты* (*sen*) и *вы* (*siz*), но они имеют различную социокультурную коннотацию. Обращение на *sen* (*ты*) в узбекской лингвокультуре имеет оттенок фамильярности и просторечия, и его применение ограничено специфическими контекстами: это обращение старших к младшим, друзей друг к другу, а также

[2] Здесь и далее по тексту перевод выполнен автором статьи.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

мужа к жене [19, с. 98]. Форма *siz* (*вы*) употребляется при обращении младшего поколения к старшим, к детям в ласкательной форме и жены к мужу. Учитывая, что узбекский язык относится к агглютинативным языкам, вежливое обращение на *siz* (*вы*) может выражаться при помощи аффиксов *ingiz* и *lar*: *opangiz, onangiz, opanglar* [Там же, с. 99].

Т. Э. Алимов и М. Е. Куприянова подразделили этикетные формы обращений в узбекской и русской лингвокультуре на две группы: в первую входят формы обращения, которые используются при общении с близкими и знакомыми людьми, а вторую составляют формы обращения с незнакомыми людьми [20, с. 3906]. В русской лингвокультуре обращение на *ты* означает доверие, близость и неформальный характер отношений между коммуникантами, независимо от их возраста; напротив, если к близкому человеку обратиться на *вы*, это говорит о том, что в отношениях наблюдается определенная дистанция [Там же, с. 3908]. В узбекской лингвокультуре *siz* (*вы*) символизирует почтение, доброту и формальность общения, а *sen* (*ты*) может иметь негативный оттенок и знак неуважения, особенно по отношению к людям старшего поколения и высокопоставленным должностным лицам [Там же]. Рассмотрев особенности этикетных форм обращения в двух анализируемых лингвокультурах, можно заключить, что каждая из них обладает не только уникальными правилами употребления, но и глубоко укорененной, национально специфической социокультурной коннотацией. Эти различия создают некоторые прагматические проблемы при аудиовизуальном переводе, требуя от переводчика осуществления культурной адаптации.

Для того чтобы описать, как были переведены на узбекский язык речевые этикетные формы русского языка, рассмотрим модели коммуникативного поведения, выделенные И. А. Стерниным: 1) параметрическая – изучение коммуникативного поведения по некоторым заданным параметрам; 2) ситуативная – изучение особенностей коммуникативного поведения определенного народа; 3) аспектная – описание, основанное на выделении нескольких ключевых аспектов, отражающих те области общения, где наиболее заметны национальные или групповые особенности [18, с. 15–16].

Опираясь на ситуативную модель коммуникативного поведения И. А. Стернина, проанализируем способы передачи этикетных форм обращения на материале фильма «Любовь и голуби». Для этого выделим основные типы отношений между персонажами:

1. Старшее и младшее поколение.
2. Муж / жена, жена / муж.
3. Дети и родители.
4. Раиса Захаровна и Василий.
5. Надюха и Раиса Захаровна.

Старшее и младшее поколение. Рассмотрим формы обращений младшего поколения к старшему в фильме, проанализировав как оригинал, так и его перевод:

- оригинал: *Садись пообедай, дядя Митя* (Людка); перевод: *O'tiring Mitya amaki ovqat qilamiz / Садитесь, дядя Митя, будем обедать*;
- оригинал: *Беги, дядь Мить* (Лёнька); перевод: *Mitya amaki qochib qoling / Бегите, дядя Митя*.

Обращение младшего поколения (Лёньки и Людки) к старшему поколению на *вы* в узбекском переводе оправданно. Как указывалось выше, в узбекской лингвокультуре непринято обращаться к старшим на *ты*, а в оригинальной версии фильма такое обращение считается естественным, потому что тем самым подчеркивается, что дядя Митя был достаточно в близких и дружественных отношениях с семьей Василия. При переводе обращение на *вы* использовано переводчиком, чтобы не вызвать у целевой аудитории культурный шок.

Муж / жена, жена / муж. В узбекской речевой культуре традиционно муж обращается к жене на *sen* (*ты*), при этом наиболее распространенной и социально одобряемой формой обращения жены к мужу является *siz* (*вы*), выражающее почтение и уважение. Несмотря на это, в переводе на узбекский язык Надюха обращается к Василию на *ты*:

- оригинал: *Ты что такой бессовестный, а?! Если голубей купил – захлестну вместе с голубями паразита!*; перевод: *Insofing bormi uzi-a?! Agar kaptar olgan bo'lsang o'sha pulga joningni sug'irib olaman, kaptarlaring bilan qush mazor qilaman! / У тебя совесть есть вообще, а?! Если ты купил на эти деньги голубей, то я тебе душу вырву и вместе с ними уничтожу.*

Такое переводческое решение принято с целью подчеркнуть способ обращения между мужем и женой, характерный для русской семьи. Сохранение данного обращения позволило переводчику избежать чрезмерного «одомашнивания» фильма и направлено на передачу культурной специфики и межличностного общения, свойственного именно отношениям, принятым в русской семье, между мужем и женой. Отметим, что Узбекистан – многонациональная страна, в которой проживают более 130 наций и народностей[3]. К ним относятся: узбеки, таджики, русские, киргизы, татары, персы и т. д.

[3] Об утверждении концепции государственной политики Республики Узбекистан в сфере межнациональных отношений. Указ Президента Республики Узбекистан от 15.11.2019 № УП-5876. URL: https://president.uz/ru/lists/view/3086 (дата обращения: 25.11.2025).

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-418-427

В некоторых семьях наблюдается двуязычие, когда языком общения является как русский язык, так и узбекский, а также диалекты таджикского языка, иранского и т. д. В семьях, где преобладает русский язык, жена обращается к мужу на *ты* (в некоторых случаях в русскоязычных узбекских семьях используется адаптированная под узбекскую речевую культуру форма *вы*), но при этом, однако, когда жена переходит на узбекский язык или другие диалекты, функционирующие в этих семьях, то в речевом этикете используется форма *вы*.

Дети и родители. В двух анализируемых лингвокультурах обращение к родителям отличается. Если в русской лингвокультуре принято употреблять форму *ты* по отношению к родителям, обозначающую доверие и близость, то в узбекской лингвокультуре функционирует форма *вы*. Проанализируем ситуацию, когда Василий возвращается к своей семье, и сцена достигает особого накала: Лёнька бросается на отца с топором. В этой достаточно напряженной сцене звучат следующие реплики:

*– **Ты** за что мамку обидел? Зачем пришел?*

*– **Ты** че, Лёнька, а? **Ты** че? На отца?! Ну, руби, сынок. Руби!*

*– Никогда я тебе этого не прощу! **Ты** что с мамкой сделал, а?*

На узбекском языке данный диалог звучит следующим образом:

*– Nimaga oyimni hafa qila**siz**-a? Nimaga keld**iz**-a? – Почему обижаете маму, а? Почему вернулись, а?*

*– **Senga** nima bo'ldi, Lyonka? Otanga-a?! Chop, chop, o'g'lim! Qani bo'l! – Что с тобой, Лёнька? На отца?! Руби, руби, сынок! Давай!*

*– Hech qachon kechirmiyman bu qilmi**shingizni**! Nimaga oyimni ho'rlay**siz**-a? Nimaga deyapman? – Никогда не прощу ваш поступок! Почему доводите маму? Почему говорю?*

В оригинале фильма Василий и Лёнька обращаются друг к другу на *ты*, что является вполне естественным. Иная ситуация обстоит с переводом: Лёнька к отцу обращается на *вы*, а Василий на *ты*, что типично для узбекской лингвокультуры, где дети (как представители младшего поколения) должны обращаться к родителям (как представителям старшего поколения) на *вы*. Сохранение в переводе формы *ты* могло бы отвлечь зрителя от происходящего и сменить акцент фильма.

Раиса Захаровна и Василий. Обращение между данными персонажами неоднозначно. В начале знакомства они обращаются друг к другу на *вы*, что подчеркивает их статус незнакомцев. Дополнительную напряженность в коммуникации создает и их социальный статус. Раиса Захаровна – городская женщина, а Василий – житель деревни. Естественно, что Василий, чувствуя некую неравность в социальных положениях, не знает, как выстроить общение с ней. Именно по этой причине он колеблется между *ты* и *вы*:

– Добрый день!

– Здравствуй! … те!

– …

– Обедать будешь … те?

Приведем перевод диалога на узбекском языке:

– Salom! – Здравствуй!

– Yaxshimisiz? – Все хорошо у вас?

– …

– Ovqat yeysanmi … sizmi – Есть будешь … те.

Языковая игра в реплике Василия сохранена и в переводе, потому что представляет собой ключевой элемент для передачи внутреннего состояния Василия и его отношение к Раисе Захаровне, а игнорирование могло бы привести к потере комического эффекта.

Надюха и Раиса Захаровна. Впервые их встреча происходит после того, как Надюха получает письмо и узнает об измене Василия. Сначала Надюха встречает Раису Захаровну как обычную гостью и обращается на *вы*, тем самым проявляя уважение и подчеркивая дистанцию между ними: они незнакомы друг с другом. Переход на *ты* происходит в тот момент, когда Надюха понимает: Раиса Захаровна является не просто гостьей, а новой возлюбленной Василия, из-за которой разрушается семья:

*– Чтой-то **Вы** на меня так смотрите?*

*– **Ты** ли, че ли?*

– Я, Надежда, как Вас по отчеству?

На узбекский язык данный диалог перевели следующим образом:

*– Tinchlik-mi? Nega menga bunday qilib qarayap**siz**? – Все хорошо? Почему вы на меня так смотрите?*

*– Usha **o'zing** emasmi**san**? – Это разве не ты?*

– Ha, Nadyuha, otezni ismi nima edi? – Да, Надюха, как звали вашего отца?

Видно, что эта же форма обращения сохранена и в переводе.

Подводя итог анализу форм обращения в двух лингвокультурах в различных ситуациях, причины выбора переводчиком одной из них можно разграничить на две группы:

1. Замена обращения *ты* на *вы* в соответствии с коммуникативным поведением, принятым в узбекской лингвокультуре. Такая замена осуществлена там, где ее отсутствие могло бы вызвать у зрителей культурный шок, в том числе при обращении младшего поколения к старшему и детей к родителям.

2. Сохранение обращения на *ты* в переводе связано с тем, чтобы избежать «одомашнивания» фильма, показать специфику коммуникативного поведения, принятого в русской лингвокультуре, и подчеркнуть, что на экране действуют русские персонажи

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

с присущими им типичными нормами обращения. Помимо этого, такая форма обращения при переводе сохранена, чтобы продемонстрировать комический эффект оригинала, раскрыть социальные отношения и их изменчивость в зависимости от эмоционального состояния персонажей в различных ситуациях.

Прагматическая проблема может возникнуть и при передаче речевого портрета персонажей фильма, каждый из которых обладает индивидуальным стилем общения. В настоящее время одним из аспектов коммуникативного поведения является речевой паспорт [21, с. 15]. Под термином *речевой паспорт* следует понимать «совокупность тех коммуникативных особенностей личности, которые и делают эту личность уникальной (или по меньшей мере узнаваемой)» [Там же]. В контексте фильма «Любовь и голуби» наиболее яркой представляется, на наш взгляд, речевой портрет Надюхи – простой деревенской жительницы. Речь Надюхи достаточно эмоциональна. Различные ситуации, происходящие в ее жизни, вынуждают использовать в речи просторечия и бранные слова. Вспомним эпизод из фильма, когда Надюха узнает об измене Василия и впадает в депрессию. Между бабой Шурой и Надюхой происходит следующий диалог:

– Побарствует маленько и притопает. Ну все-все, давай, вставай! Ну, Надь, вставай. Ведь залежишься и впрямь помрешь!

*– **Ох, паразит**!*

На узбекский язык эти реплики перевели так:

– O'sha bari bag'ridan o'tib qaytib keladi, mana ko'rasan. H-m, tur qani, tur endi bora qol, bora qol. Nadya, cho'zilib yotaverma, bu yotishda o'lish hech gap emas. Tur, tura qol. – Это все пройдет и вернется он еще, вот увидишь. Хм, вставай, вставай же, вставай. Надя, хватит лежать, при таком лежании помереть ничего не стоит. Вставай, вставай уже.

*– **Oh, maraz** – Ох, сволочь!*

Слово *maraz* используется преимущественно в разговорной речи и переводится как *сволочь, мерзавец, гад*. Слова *паразит* и *maraz* в обоих языках имеют негативный оттенок, но узбекский вариант воспринимается как более грубый и оскорбительный. Для сравнения проанализируем еще одну ситуацию с использованием слова *паразит* в речи Надюхи. В другой ситуации, когда Надюха узнает, что Василий потратил все деньги на голубей, она говорит:

- *Вылезай, говорю! Покупал или нет? **Ах, паразит!**;* перевод: *Qani, chiq bu yerga! Kaptar oldingmi o'sha pulga? **Ah, ablah!** / Ну-ка выходи сюда! Покупал голубей на эти деньги? Ах, подлец!*

В словаре О. Азизова и З. Ризаевой слово *ablah* имеет значение: «подлец, мерзавец, негодяй; // подлый, мерзкий»[4]. Употребление в данном контексте слова *ablah* соответствует той коммуникативной ситуации, которая представлена в оригинале: передает глупость и подлость поступка Василия, но при этом не вписывается в привычную манеру речи Надюхи и тем самым искажает ее речевой портрет. Как видно из представленных выше примеров, слово *паразит* при переводе адаптировано под конкретную ситуацию. Такой выбор, принятый переводчиком, является не совсем удачным, потому что искажен речевой портрет Надюхи, ведь именно это слово могло передать ее эмоциональное состояние в любой ситуации. На основе речевого портрета Надюхи рассмотрим следующую прагматическую проблему.

Для того чтобы перевод был прагматически адекватным, необходимо учитывать и социолингвистические факторы, которые возникают из-за «различий в речи отдельных групп носителей языка» [10, с. 216]. А. А. Медведенко и Е. Д. Малёнова подчеркивают, что речевое поведение главным образом «определяется коммуникативной ситуацией, языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, мировоззрением» [22, с. 81]. В аудиовизуальных произведениях личность персонажа раскрывается при помощи реплик [Там же]. В частности, если в них имеются диалектные слова или просторечие. Нередко встречается такое, что персонажи фильмов могут говорить либо с особым акцентом, либо на диалекте [23, с. 100]. Например, в фильме «Любовь и голуби» речь персонажей интересна тем, что в ней использованы элементы народного языка, которые раскрывают образную систему героев, особенно то, что они являются простыми жителями деревни. Проанализируем диалог между Раисой Захаровной и Надюхой:

– А если это любовь, Надя?

– Кака любовь?

– Така любовь! Вот о чем вы должны были подумать.

В представленном диалоге реплика Надюхи *Кака любовь?* раскрывает ее речевую характеристику, указывая не только на принадлежность к сельской среде, но и непонимание, о какой любви идет речь. Ответ Раисы Захаровны *Така любовь* адаптирован к речи Надюхи, но выражает некую иронию, попытку отстоять свои чувства и насмешку над наивностью Надюхи. На узбекский язык данный диалог перевели так:

– Sevgi bu, Nadya! – Это любовь, Надя!

– Qanaqa sevgi? – Какая любовь?

[4] Ablah. Азизов О., Ризаева З. *Узбекско-русский словарь*. Ташкент: Укитувчи, 1989. URL: https://altaica.ru/uzbek.php (дата обращения: 25.11.2025).

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-418-427

– Shunaqa sevgi! Avvalo mana shu to'g'risida o'ylash kerak edi, Nadenka! – Такая любовь! Сперва нужно было об этом подумать, Наденька!

В переводе утрачена просторечность фразы Надюхи и ирония Раисы Захаровны по той причине, что слова *qanaqa* (*какая*) и *shunaqa* (*такая*) употреблены в полной форме без допущения изменений. Как считает В. Н. Комиссаров, перевод диалектов для раскрытия особенностей речевого портрета персонажей ничего не даст целевой аудитории, потому что не будет выполнять ту же функцию, которая представлена в оригинале [10, с. 216]. В этом случае переводчику остается только заменить диалектные слова оригинала на литературные формы слов целевого языка. Следовательно, перевод не всегда может выполнять ту же коммуникативную функцию, что и оригинал.

Заключение

Работа над кинотекстом осложняется тем, что реплики персонажей нужно рассматривать в контексте одного единства, состоящего из вербальных и невербальных компонентов [24, с. 50]. Задача аудиовизуального переводчика не ограничивается буквальным переводом, а требует понимания полимодальной природы, учета культурной специфики целевой аудитории и технических ограничений.

Прагматические проблемы, выявленные при анализе дубляжа фильма «Любовь и голуби» на узбекский язык, решены переводчиком различными способами:

1) использованы переводческие трансформации, связанные с учетом особенностей целевой культуры. К ним можно отнести вырезание сцен, адаптацию некоторых этикетных форм обращения;

2) при переводе реплик героев и социолингвистических факторов допущены изменения, в результате которых произошло искажение речевого портрета персонажей;

3) использован прием «одомашнивания».

Изменения исходного текста, вносимые при переводе, должны быть выполнены только в случае крайней необходимости. Если переводчик будет адаптировать каждый элемент или фразу под особенности целевой культуры, то персонажи оригинала, находящиеся в иной социокультурной среде, будут говорить и поступать так, как принято в целевой культуре, что разрушит уникальность оригинала. Таким образом, при осуществлении аудиовизуального перевода под дубляж переводчику необходимо учитывать не только полимодальность текста, временные и технические ограничения, но и комплекс культурно-прагматических факторов.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: Международные отношения, 1975. 240 с. [Barhudarov L. S. *Language and translation: Issues in general and specific translation theory*. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniia, 1975, 240. (In Russ.)]
2. Нойберт А. Прагматические аспекты перевода. *Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике*, ред. В. Н. Комиссаров. М.: Международные отношения, 1978. С. 185–202. [Neubert A. Pragmatic aspects of translation. *Issues of translation theory in foreign linguistics*, ed. Komissarov V. N. Moscow: Mezhdunarodnye otnoshenija, 1978, 185–202. (In Russ.)]
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 280 с. [Schweitzer A. D. *Theory of translation: Status, problems, and aspects*. Moscow: Nauka, 1988, 280. (In Russ.)]
4. Арутюнова Н. Д. Лингвистическая прагматика. In: Арутюнова Н. Д., Падучева Е. В. *Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1985. С. 3–42. [Arutyunova N. D. Linguistic pragmatics. In: Arutyunova N. D., Paducheva E. V. *New developments in foreign linguistics*. Moscow: Progress, 1985, 3–42. (In Russ.)]
5. Малащенко М. В. Прагматическая эквивалентность как переводческая проблема. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*. 2003. № S1. С. 116–123. [Malashhenko M. V. Pragmatic equivalence as a translation problem. *Izvestiya Vuzov. Severo-Kavkazskii Region. Obshchestvennye nauki*, 2003, (S1): 116–123. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hrmppd
6. Гусаров Д. А. От прагматики высказывания к прагматике перевода. *Вестник Военного университета*. 2008. № 4. С. 102–108. [Gusarov D. A. From the pragmatics of utterances to the pragmatics of translation. *Vestnik Voennogo universiteta*, 2008, (4): 102–108. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kphhpp
7. Лепухова Н. И. Прагматические отношения и перевод. *Актуальные вопросы современной науки*. 2014. № 34. С. 222–231. [Lepuhova N. I. Pragmatic relations and translation. *Aktualnye voprosy sovremennoi nauki*, 2014, (34): 222–231. (In Russ.)] https://elibrary.ru/sdwinp

8. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд., испр. М.: Р. Валент, 2011. 408 с. [Komissarov V. N. *Contemporary translation studies*. 2nd ed. Moscow: R. Valent, 2011, 408. (In Russ.)]
9. Сдобников В. В., Калинин К. Е., Петрова О. В. Теория перевода. Коммуникативно-функциональный подход. М.: ВКН, 2019. 512 с. [Sdobnikov V. V., Kalinin K. E., Petrova O. V. *Theory of translation. Communicative-functional approach*. Moscow: VKN, 2019, 512. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lioepz
10. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990. 253 с. [Komissarov V. N. *Theory of translation: Linguistic aspects*. Moscow: Vyssh. shk., 1990, 253. (In Russ.)]
11. Малёнова Е. Д. Семиотическая структура полимодального аудиовизуального текста в аспекте перевода. *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2023. № 2. С. 8–22. [Malenova E. D. Semiotic structure of multimodal audiovisual text: A view from the translation perspective. *Uchenye zapiski nacionalnogo obshhestva prikladnoi lingvistiki*, 2023, (2): 8–22. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fyznjm
12. Евграфова Ю. А. Экранный текст: поликодовый, креолизованный или полимодальный? *Значимые личности в языке и культуре: научное наследие Августа Шлейхера*: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19 октября 2018 г.) М.: МГОУ, 2018. С. 83–90. [Evgrafova Yu. A. Screen text: Polycode, creolized or multimodal? *Significant figures in language and culture: The scientific legacy of August Schleicher*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 19 Oct 2018. Moscow: MSRU, 2018, 83–90. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vtcnuo
13. Миндрул О. С. Кинотекст как поликодовое и мультимодальное явление: диалектика вербального и невербального в кинодокументалистике (на материале британских СМИ). *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2022. № 2. С. 93–110. [Mindrul O. S. Film discourse as a polycode and multimodal phenomenon: The dialectics of verbal and non-verbal means of communication in documentaries (a case study of British mass media). *Uchenye zapiski nacionalnogo obshhestva prikladnoi lingvistiki*, 2022, (2): 93–100. (In Russ.)] https://elibrary.ru/dcizib
14. Козуляев А. В. К вопросу о соотношении вербального и невербального компонентов при интерпретации аудиовизуального дискурса. *Вопросы прикладной лингвистики*. 2024. № 53. С. 64–88. [Kozulyaev A. V. On the issue of the relationship of verbal and non-verbal components in the interpretation of audiovisual discourse. *Issues of Applied Linguistics*, 2024, (53): 64–88. (In Russ.)] https://doi.org/10.25076/vpl.53.03
15. Громыко М. Д. Проблема перевода диалекта в современном итальянском кинематографе (на материале фильма Дж. Торнаторе «Баария»). *Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода*. 2021. № 4. С. 165–178. [Gromyko M. D. The problem of dialect translation in modern Italian cinematography (evidence from "Baarìa", a film by Giuseppe Tornatore). *Moscow University Translation Studies Bulletin*, 2021, (4): 165–178. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uxauql
16. Кудинова О. А., Кудинова В. И. Аудиовизуальный текст и особенности перевода устойчивых выражений. *Современные исследования социальных проблем*. 2024. Т. 16. № 4. С. 124–138. [Kudinova O. A., Kudinova V. I. Audio-visual text and features of idiomatic expressions translation. *Russian Social and Humanitarian Studies*, 2024, 16(4): 124–138. (In Russ.)] https://doi.org/10.12731/2077-1770-2024-16-4-465
17. Кузяева О. П., Агинова Ю. Д. Реализация позиции переводчика в аудиовизуальном переводе. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2025. Т. 17. № 2. С. 160–169. [Kuzyaeva O. P., Aginova Yu. D. Realisation of the translator's position in audiovisual translation. *Russian Journal of Multilingualism and Education*, 2025, 17(2): 160–169. (In Russ.)] https://doi.org/10.35634/2500-0748-2025-17-2-160-169
18. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. 2-е изд., испр. Воронеж: Гарант, 2015. 52 с. [Sternin I. A. *Models for describing communicative behavior*. 2nd ed. Voronezh: Garant, 2015, 52. (In Russ.)]
19. Муминова А. А. Узбекский речевой этикет: *сен* (*ты*), *сиз* (*вы*, *Вы*). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2015. № 3. С. 95–103. [Muminova A. A. Uzbek speech etiquette: "You" expressing politeness and affection. *RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*, 2015, (3): 95–103. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uhitjb
20. Алимов Т. Э., Куприянова М. Е. Социокультурная специфика этикетных форм приветствий и обращений в узбекском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024. Т. 17. № 11. С. 3902–3911. [Alimov T. E., Kupriyanova M. E. Socio-cultural specificity of the etiquette forms of greetings and addresses in the Uzbek and Russian languages. *Philology. Theory & Practice*, 2024, 17(11): 3902–3911. (In Russ.)] https://doi.org/10.30853/phil20240550
21. Карасик В. И. Языковая личность: аспекты изучения. *Гуманитарные технологии в современном мире*: IX Междунар. науч.-практ. конф. (Светлогорск, 03–05 июня 2021 г.) Калининград: РА «Полиграфычъ», 2021. С. 14–20. [Karasik V. I. Language personality: Aspects of learning. *Humanitarian technologies in the modern world*: Proc. IX Intern. Sci.-Prac. Conf., Svetlogorsk, 3–5 Jun 2021. Kaliningrad: RA "Poligrafich", 2021, 14–20. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ahfdon

22. Медведенко А. А., Малёнова Е. Д. Речевая манипуляция в аудиовизуальном переводе под дубляж (на материале телесериала «Корона» и его перевода на русский язык). *Дайджест-2021/2022*, отв. ред. Е. Г. Воскресенская. Омск: ОмГУ, 2023. С. 79–89. [Medvedenko A. A., Malenova E. D. Verbal manipulation in audiovisual translation for dubbing (on the material of "the crown" tv series and its translation to Russian). *Digest-2021/2022*, ed. Voskresenskaya E. G. Omsk: OmSU, 2023, 79–89. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vflgkg
23. Чухловина Э. П. Причины возникновения искажения лингвокультурных аспектов при переводе сериалов с испанского на русский. *Студенческий электронный журнал СтРИЖ*. 2023. № 2. С. 99–102. [Chukhlovina E. P. The reasons of the origin of the deformation of the linguocultural aspects in the process of the translation of the serials from the Spanish language into the Russian language. *Studencheskii elektronnyi zhurnal StRIZh*, 2023, (2): 99–102. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mhdcys
24. Григорьева Г. Е., Шутова Д. Д. Прагмалингвистические особенности перевода кинотекста художественных фильмов посредством дубляжа и субтитров. *Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2020. № 16. С. 49–56. [Grigorieva G. E., Shutova D. D. Pragmalinguistic features of translating film texts by means of dubbing and subtitles. *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniia inostrannyh iazykov*, 2020, (16): 49–56. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kwrpna

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

обзорная статья

eLibrary EDN: ESTKDO

Нейропедагогическая технология альфа-тренинга: интеграция ЭЭГ-анализа в коррекционно-развивающую практику

Микляева Наталья Викторовна
Московский педагогический государственный университет, Россия, Москва
https://orcid.org/0000-0002-1377-975X
461119@mail.ru

Аннотация: В статье представлена нейропедагогическая методика альфа-тренинга, реализованная на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов в области дефектологии, логопедии, психологии и нейрофизиологии. Центральным элементом технологии является анализ электроэнцефалограммы, используемый как основа для персонализации коррекционно-развивающего процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель – представить альфа-тренинг не как узкоспециализированную медицинскую процедуру, а как научно обоснованную, систематизированную технологию, готовую к внедрению в образовательную среду для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе сотрудничества специалистов медицинского, педагогического и нейропсихологического профилей. Научное обоснование методики базируется на принципах нейропластичности и оперантного обучения. Представлен подробный алгоритм проведения тренинга – от диагностического ЭЭГ-мониторинга до практической реализации сессий с использованием аппаратно-программных комплексов биологической обратной связи. Показано, что систематическое применение альфа-тренинга способствует нормализации психоэмоционального состояния, оптимизации когнитивных ритмов и формированию устойчивых нейронных ансамблей, создавая прочную основу для повышения эффективности образовательного процесса у детей с ограниченными возможностями здоровья. Для объективной оценки эффективности технологии проведен систематический обзор литературы по протоколу PRISMA 2020. Результаты анализа подтверждают высокую результативность метода и его значимость для современной нейродефектологии.

Ключевые слова: нейропедагогика, нейродефектология, нейродидактика, альфа-тренинг, биологическая обратная связь, электроэнцефалография, нейропластичность, когнитивные ритмы, коррекционно-развивающая работа, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование

Цитирование: Микляева Н. В. Нейропедагогическая технология альфа-тренинга: интеграция ЭЭГ-анализа в коррекционно-развивающую практику. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 428–443. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

Поступила в редакцию 02.10.2025. Принята после рецензирования 10.12.2025. Принята в печать 15.12.2025.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

review article

Neuropedagogical Alpha Training Technology: Integrating EEG Analysis into Correctional and Developmental Practice

Natalya V. Miklyaeva
Moscow Pedagogical State University, Russia, Moscow
https://orcid.org/0000-0002-1377-975X
461119@mail.ru

Abstract: This article introduces a neuropedagogical alpha-training technique implemented through interdisciplinary collaboration among specialists in special education, speech therapy, psychology, and neurophysiology. The technique utilizes electroencephalogram (EEG) analysis to personalize the correctional and developmental process for children with disabilities. Rather than a highly specialized medical procedure, this alpha-training is a scientifically grounded, systematic technology suitable for special education environments, relying on cooperation between medical professionals, educators, and neuropsychologists. The method is based on the principles of neuroplasticity and operant conditioning. A detailed training algorithm ranges from baseline EEG monitoring to practical

sessions using biofeedback hardware and software systems. Systematic alpha-training promotes psycho-emotional stabilization, optimizes cognitive rhythms, and facilitates the development of stable neural networks, thereby establishing a solid foundation for the effective schooling of children with disabilities. The viability of the approach was verified through a systematic literature review conducted in accordance with the PRISMA 2020 protocol. The results confirmed the high efficacy of the method and its significance for modern neurodefectology.
Keywords: neuropedagogy, neurodefectology, neurodidactics, alpha training, biofeedback, electroencephalography (EEG), neuroplasticity, cognitive rhythms, correctional and developmental work, children with disabilities, inclusive education

Citation: Miklyaeva N. V. Neuropedagogical Alpha Training Technology: Integrating EEG Analysis into Correctional and Developmental Practice. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 428–443. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

Received 2 Oct 2025. Accepted after review 10 Dec 2025. Accepted for publication 15 Dec 2025.

Введение

Современная система образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) все активнее обращается к достижениям нейронаук, формируя новые направления – нейропсихологию [1], нейропедагогику [2–6] и нейродефектологию [7–10]. Эта парадигма выходит за рамки традиционных коррекционных подходов и стремится понять, как целенаправленное педагогическое воздействие может трансформировать структурно-функциональные параметры мозга. Ключевым понятием здесь является *нейропластичность* – способность нервной системы к динамическим изменениям под влиянием внешнего опыта и целенаправленного обучения [11]. Это позволяет не просто компенсировать функциональные пробелы, а активно «выстраивать» недостающие нейронные связи, закладывая надежный фундамент для освоения образовательных программ, развития произвольного внимания и коррекции поведенческих реакций.

Одним из наиболее перспективных инструментов для реализации этих идей является альфа-тренинг, основанный на методе биологической обратной связи (БОС) [12–15]. Технология, созданная совместными усилиями нейрофизиологов, нейропсихологов и дефектологов, позволяет детям осознанно регулировать собственную мозговую активность, напрямую задействуя механизмы нейропластичности. Ее уникальность заключается в интеграции данных электроэнцефалограммы (ЭЭГ) в педагогическую практику, что позволяет отказаться от стандартизированной коррекции по типу нарушения и перейти к строго индивидуальному подходу, учитывающему особенности ритмической активности коры головного мозга.

Цель исследования – представить альфа-тренинг не как узкоспециализированную медицинскую процедуру, а как научно обоснованную, систематизированную технологию, готовую к внедрению в образовательную среду для лиц с ОВЗ на основе сотрудничества специалистов медицинского, педагогического и нейропсихологического профилей. Задачи:

1. Обобщить и систематизировать теоретические и междисциплинарные основы нейропедагогической технологии альфа-тренинга.

2. Представить детальный алгоритм ее реализации, включающий этапы диагностики, проведения сессий и сопровождения.

3. Провести систематический обзор литературы по стандарту PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) для анализа доказательной базы эффективности технологии.

4. Определить теоретическую и практическую значимость технологии для современной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации и углублении понимания механизмов нейропедагогического воздействия, а также в демонстрации возможности трансформации медицинской процедуры в строгую педагогическую технологию на основе междисциплинарного синтеза. Статья вносит вклад в развитие нейродидактики, предлагая конкретный алгоритм персонализированной коррекции. Она иллюстрирует одну из ключевых функций нейропедагогики – быть «переводчиком» и «интегратором» между языком нейронаук и практическими задачами образования. В настоящем исследовании демонстрируется, как абстрактное понятие *нейропластичность* материализуется в конкретном поурочном планировании коррекционного занятия, а данные ЭЭГ трансформируются из медицинского заключения в индивидуальный образовательный маршрут. Альфа-тренинг, основанный на принципах нейропластичности, наглядно показывает, как целенаправленная деятельность способна изменить саму нейробиологическую основу мозга.

Практическая значимость состоит в предоставлении образовательным учреждениям конкретного,

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

апробированного и детализованного алгоритма для работы с детьми с ОВЗ, что способствует повышению качества инклюзивного образования и созданию персонализированных условий для развития каждого ребенка. Так, обобщенный опыт применения альфа-тренинга в работе с детьми с ОВЗ свидетельствует о перспективности этого направления в нейропедагогике и нейродефектологии. Разработка дифференцированных протоколов с учетом нозологической специфики нарушений, создание адаптированных интерфейсов для детей с сенсорными нарушениями, использование игровых мотивационных систем – все это расширяет возможности применения альфа-тренинга и, шире, метода БОС в специальном и инклюзивном образовании, открывает новые перспективы для создания персонализированной образовательной среды, учитывающей нейрокогнитивные особенности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты

Научное обоснование и междисциплинарная основа технологии

Теоретическая основа методики опирается на несколько ключевых концепций и принципов из нейрофизиологии.

Во-первых, это принцип нейропластичности, согласно которому мозг ребенка представляет собой динамическую систему, способную перестраиваться в ответ на внешние стимулы и обучение [11]. Важным дополнением к принципу и концепции нейропластичности является понятие *нейрокогнитивного резерва* – способности мозга компенсировать повреждения за счет функциональной перестройки и активации резервных нейронных сетей [16; 17]. Это явление особенно актуально для детей с ОВЗ, чей мозг демонстрирует высокую адаптивность. Таким образом, альфа-тренинг выходит за рамки симптоматической коррекции. Он представляет собой инструмент целенаправленного формирования нейрокогнитивного резерва. Путем оперантного научения мы не просто «гасим» тета-активность, а активно «строим» и стабилизируем устойчивые нейронные ансамбли, ответственные за состояние спокойного сосредоточения. Благодаря этому повышается эффективность образовательного и коррекционно-развивающего процесса [18–20].

Во-вторых, используется теория функциональных систем П. К. Анохина [21; 22], которая легла в основу метода биологической обратной связи: ребенок получает мгновенную обратную связь о состоянии своей мозговой активности и учится управлять ею с помощью механизма оперантного обучения, формируя новые динамические стереотипы. В этом отношении историю развития и расширения сферы применения БОС-технологий в отечественных и зарубежных исследованиях анализируют Ю. Г. Павлов, Е. В. Асланян [12; 13] и др. Ученых интересует разработка лечебных приемов в неврологии, основанная на принципах ауторегулирования. При этом современные исследования подтверждают эффективность БОС-технологий в различных областях. Так, С. Ф. Риштаков и соавторы провели аналитический обзор применения биологической обратной связи в психиатрии и эпилептологии, что расширяет возможности использования метода в коррекционной работе с детьми с ОВЗ [15]. На эффективность данного процесса влияют не только биологические, но и социальные факторы: в частности, Н. А. Глузман относит к ним знание и понимание специалистами принципов педагогической рефлексологии [23].

В-третьих, интерпретация ЭЭГ невозможна без применения концепции динамической локализации высших психических функций А. Р. Лурии [24], позволяющей соотносить паттерны волновой активности с конкретными когнитивными и эмоциональными трудностями, в том числе обусловленными разной скоростью созревания коры головного мозга в онтогенезе. Так, Н. Л. Горбачевская использует сравнение с нормативными данными для выявления особенностей нарушения онтогенетических закономерностей формирования ЭЭГ и диагностики патологических ЭЭГ-феноменов у детей с различными формами психической патологии [25]. В исследованиях А. И. Кайды и других ученых подчеркивается связь характеристик ЭЭГ и уровня когнитивного развития у детей дошкольного и младшего школьного возраста [26; 27]. В свою очередь, цикл исследований [28–30] вносит существенный вклад в понимание нейрофизиологических основ регуляторных функций мозга у детей. Авторы демонстрируют, что функциональное состояние регуляторных систем мозга определяет оптимизацию образной креативности и эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля когнитивной деятельности, что имеет прямое отношение к механизмам действия альфа-тренинга. Особенно важны их выводы о том, что у детей с трудностями учебной адаптации наблюдаются специфические особенности функционального состояния регуляторных систем мозга, которые могут быть целенаправленно скорректированы с помощью методов БОС.

Кроме нейрофизиологического подхода, в образовании сегодня активно применяются принципы нейропсихологического подхода. В этом отношении современное понимание развития мозга и формирования познавательной деятельности ребенка создает прочный теоретический фундамент для нейропсихологических вмешательств, подчеркивая

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

пластичность детского мозга и возможности целенаправленного воздействия на его функциональное состояние [31]. А. Л. Сиротюк подчеркивает взаимосвязь нейропсихологического и психологического сопровождения обучения современных детей и подростков [32]. В свою очередь, нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения обеспечивает теоретическую основу для интеграции методов нейрокоррекции в образовательную практику [33; 34]. А. В. Семенович и Т. В. Ахутина подчеркивают необходимость комплексного подхода к диагностике и психокоррекционной работе с детьми. Имена таких исследователей, как Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель и др. [8; 34], стали символами развития этого направления. Их последователи доказывают эффективность данного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения детей в детских садах, школах и центрах развития как в России, так и за рубежом [35–37].

Методика органично вписывается в развивающуюся сегодня нейропедагогику – область, изучающую закономерности функциональной активности мозга, лежащие в основе эффективного усвоения знаний и развития когнитивных способностей [38; 39]. Нейропедагогика ставит перед собой фундаментальный вопрос: *Как обучается мозг?* Ответ на него позволяет выстраивать образовательные процессы, максимально соответствующие индивидуальным нейропсихологическим характеристикам, прогнозировать результативность обучения и анализировать когнитивную активность. Значительный вклад в решение этого вопроса и развитие науки о закономерностях и принципах обучения, основанной на данных нейронаук, внесла научная школа под руководством И. П. Клемантович, Е. А. Левановой и В. Г. Степанова [2; 4]. Их совместная работа [2] считается одним из ключевых теоретических источников в этой области.

Новая отрасль рождает новые принципы обучения. Так, в практике активно используется принцип мультимодального обучения, где информация подается одновременно через зрительный, слуховой и двигательный каналы. Это реализуется через игровые формы и специальные упражнения. Например, в работе с детьми используются игровые нейроупражнения [40; 41], которые развивают когнитивные и речевые способности через образовательную среду, что является прямым применением нейропедагогического подхода для формирования благоприятной развивающей среды. Важным направлением развития является разработка авторских методик и программ на основе нейропедагогических принципов (например, программы «Читайка» Т. А. Ратановой и Т. Н. Ломбиной [42]). Э. Ф. Зеер, М. О. Матвеев и соавторы подчеркивают роль нейропедагогики в формировании современных образовательных технологий [43; 44].

Сегодня исследователи также занимаются разработкой частной нейропедагогики – практических рекомендаций по диагностике и обучению, предлагая модели инклюзивного образования на нейродидактической основе [34; 45; 46]. Теоретические аспекты данного процесса разрабатывали Т. В. Ахутина и В. Г. Лизунков [34; 45]. Практические аспекты реализации нейропедагогических подходов в образовательном процессе представлены в работах специалистов коррекционного профиля [47–50]. Методика продуктивного чтения «От буквы к Тексту» для детей с дислексией – яркий пример частной методики, основанной на принципах нейродефектологии [50]. Она направлена на коррекцию специфических нарушений письменной речи путем построения процесса обучения, соответствующего закономерностям работы мозга ребенка с дислексией.

При этом нейродефектология отказывается от универсальных методик в пользу строго индивидуального подхода. Это достигается через анализ данных о функционировании мозга (например, ЭЭГ-мониторинг) для выявления уникальных паттернов активности, асимметрии полушарий или связности областей мозга [51–54]. На основе этих данных разрабатывается персональная программа коррекции, учитывающая не только диагноз, но и нейрофизиологическую «картину» конкретного ребенка. Так, исследования демонстрируют эффективность адаптации методов БОС для различных категорий детей: с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, с задержкой психического развития [9; 55–57], с нарушениями речи [47–50] и с нарушениями слуха [58], с расстройствами аутистического спектра и разными видами психоэмоциональных нарушений [59; 60], с нарушениями интеллектуального развития [61; 62], с нарушениями опорно-двигательного аппарата [63]. Кроме учета типологических особенностей дошкольников и младших школьников с ОВЗ и их особых образовательных потребностей, разработка дифференцированных протоколов альфа-тренинга осуществляется с учетом индивидуальных особенностей детей. Исследования показывают, что успешность прохождения альфа-тренинга может зависеть от личностных характеристик, таких как экстраверсия и нейротизм, а также особенностей протекания хронических заболеваний нервной системы [64; 65], что требует персонализации подходов в нейропедагогической практике. Для детей с комплексными нарушениями развития эффективным оказывается комбинирование альфа-тренинга с другими методами нейрокоррекции, что создает условия для комплексного воздействия на различные компоненты нарушенного развития.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Это проявляется в улучшении концентрации, снижении импульсивности, росте когнитивной гибкости и формировании устойчивых нейронных ансамблей, что напрямую ведет к повышению эффективности обучения и социальной адаптации.

Интеграция ЭЭГ-диагностики в коррекционную работу

Исследование Н. П. Бехтеревой и Ж. В. Нагорновой раскрывает нейрофизиологические механизмы эффективности альфа-тренинга, демонстрируя значение синхронизации мозговой активности для успешной когнитивной деятельности как на вербальном, так и невербальном уровнях [30]. Их работа подтверждает, что целенаправленная регуляция ритмической организации ЭЭГ может существенно влиять на качество выполнения познавательных задач.

Реализация альфа-тренинга начинается с этапа диагностического ЭЭГ-мониторинга, который проводится перед началом курса для оценки исходного состояния мозговой активности ребенка и определения пороговых значений управляемых параметров [30; 51]. Особое значение имеет оценка индивидуального альфа-ритма, т. к. в дальнейшем стимуляция мозга на другой частоте может не давать эффекта [53; 54]. Такой протокол должен учитывать не только пиковую частоту, но и функциональную специфику поддиапазонов. Так, исследование 2022 г. с помощью независимого компонентного анализа показало существование двух диссоциируемых альфа-ритмов в задней коре: один усиливается при удержании информации в памяти (Alpha1), другой – ослабевает (Alpha2) [66]. Они по-разному реагируют на визуальные дистракторы и противоположно связаны с точностью выполнения задач. Этот этап имеет решающее значение, поскольку обеспечивает переход от стандартной коррекции к строго индивидуальному подходу.

Электроэнцефалография, лежащая в основе ЭЭГ-мониторинга, – это метод регистрации суммарной спонтанной биоэлектрической активности различных зон, областей и долей головного мозга [25; 67; 68]. В клинической практике традиционно выделяют лобные, височные, затылочные зоны и островки. Современные нейрофизиологические исследования позволяют оценивать активность не только корковых, но и подкорковых структур, а также каудальных отделов центральной нервной системы.

Методика была разработана в контексте изучения электрических процессов в мозге животных [69], а затем получила развитие благодаря исследованиям H. Berger [70], В. Я. Данилевского [71] и R. Caton [72], описавших колебательный характер потенциалов мозга человека. Кульминацией стало создание в 1925 г. W. W. Práwdicz-Neminski [73] классификации биопотенциалов по частотным диапазонам, которая легла в основу современной ЭЭГ. Исторические аспекты развития метода отражены в работе Е. А. Жирмунской [74]. В дальнейшем клинические аспекты электроэнцефалографии были подробно освещены Л. Н. Неробковой и С. Б. Ткаченко [67], что имеет важное значение для правильной интерпретации данных ЭЭГ-мониторинга. При этом возрастные аспекты формирования мозговой активности, исследованные А. С. Горевым [51], показывают важность учета индивидуальных особенностей ритмической организации ЭЭГ у детей с различной успешностью обучения. Как показывают исследования, электроэнцефалография предоставляет уникальные возможности для распознавания различных фенотипов, механизмов возникновения и тяжести течения нарушений развития. Д. И. Чиж и соавторы убедительно демонстрируют, что ЭЭГ-диагностика даже с учетом своей неспецифичности предоставляет широкие возможности распознавания различных фенотипов, механизмов возникновения и тяжести течения расстройств аутистического спектра [75]. Нередко результаты ЭЭГ-диагностики являются более информативными, чем методы нейровизуализации, в большинстве случаев не подтверждающие органического поражения мозга.

Анализ показателей современной ЭЭГ позволяет выявить такие характеристики, как преобладание медленных тета-ритмов над быстрыми альфа-ритмами (показатель психического напряжения) или наличие функциональной асимметрии между полушариями [28; 29]. Эти данные становятся основой для составления индивидуальной программы тренировок. Например, при задержке психомоторного развития часто наблюдается доминирование тета- и дельта-волн с максимальной активностью в затылочной области, а также двусторонние синхронные вспышки, усиливающиеся при гипервентиляции. Такая картина требует разработки специальной коррекционной стратегии, учитывающей состояние энцефалопатии.

Если же ЭЭГ демонстрирует изменения в теменно-затылочных областях обоих полушарий глубинного генеза с преимущественным вовлечением лобной зоны левого полушария и выраженными стволовыми нарушениями, можно говорить о сложной структуре дефекта, сочетающей речевые и поведенческие расстройства. В этом случае упор делается на стабилизацию корково-подкорковых взаимодействий и коррекцию эмоциональной сферы. Другой пример: при преобладании альфа-активности в левой лобной доле, что может быть связано с депрессивными состояниями, целью тренинга является перераспределение активности в пользу правой лобной области.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

Особое внимание при диагностике следует уделять индексам связности (коннективности) между различными областями мозга, которые рассчитываются на основе когерентности волновых паттернов. Повышенная или пониженная функциональная связь между лобными и затылочными долями, например, может указывать на нарушения внимания или обработки зрительной информации. Современные программные платформы, такие как EEGLAB (Electroencephalography Laboratory) и Brainstorm, дают возможность проводить такой анализ даже в условиях клинической практики. Интерпретация этих данных позволяет выявлять скрытые дисфункции, не всегда очевидные при визуальном анализе ЭЭГ, и разрабатывать более точные протоколы тренировок. Например, при гипоактивной связности между префронтальной корой и теменной областью рекомендуется делать упор на режимах, стимулирующих внимание и рабочую память. Таким образом, ЭЭГ-диагностика превращается из рутинного исследования в инструмент для принятия клинических решений [25; 60]. Это объясняет, почему современный этап развития технологии связан с переходом к созданию индивидуальных «цифровых профилей» нейродинамики (нейропрофилей) на основе комплексного анализа ЭЭГ [76]. Такой профиль, включающий не только доминирующие ритмы, но и показатели когерентности и функциональной связности между различными областями мозга, служит основой для персонализированного протокола. Выявление патологических паттернов ЭЭГ, таких как доминирование медленных ритмов, наличие функциональной асимметрии или нарушение корково-подкорковых взаимодействий, позволяет разрабатывать целенаправленные программы нейрокоррекции.

После диагностики и определения индивидуальной цели начинается основной этап – проведение сеансов. Здесь важна совместная работа нейрофизиолога с коррекционными специалистами. Нейрофизиолог выбирает протокол, интерпретирует сложные паттерны ЭЭГ в режиме реального времени и корректирует параметры тренинга. Учитель-дефектолог или педагог-психолог подбирает виды деятельности и упражнения, создающие развивающую среду. Например, при работе с детьми с нарушениями зрения необходимо адаптировать визуальную обратную связь: использовать крупные контрастные изображения, дополнительные звуковые сигналы и тактильные элементы управления. Таким образом, среда тренинга становится специализированным «тренажером», разработанным с учетом сенсорных возможностей ребенка [56]. Для повышения интереса детей к взаимодействию с данной средой и повышения эффективности тренинга целесообразно использовать игровые формы и цифровые технологии, такие как нейроигры. Примером могут служить игры, разработанные в рамках хакатона для тренировки «состояния покоя» (альфа-тренинга) с помощью ЭЭГ-трекера NeuroPlay[1]. Устройство передает данные по Bluetooth в мобильное приложение, где ребенок, поддерживая нужный уровень альфа-ритма, управляет игровым процессом (например, заставляет цветы распускаться). Это служит яркой иллюстрацией интеграции сложных нейрофизиологических процессов в доступную и увлекательную игровую форму.

На следующем этапе работы полученные навыки переносятся в предметно-практическую и игровую деятельность детей, которой руководит специалист коррекционного профиля. Опишем их в виде модулей [77; 78].

Модуль 1: упражнения для восстановления альфа-ритма

- «Музыкальное дыхание»: ребенок слушает спокойную музыку, выполняя медленные вдохи и выдохи в ритме мелодии, что способствует расслаблению и концентрации.
- «Световые импульсы»: использование цветных лампочек с регулируемой яркостью. Ребенок смотрит на лампочку и затем закрывает глаза, пытаясь запомнить цвет и интенсивность света, что стимулирует визуальное восприятие.
- «Создание спокойного пространства»: ребенок создает «уютный уголок» из мягких игрушек и подушек, проводя время в этом пространстве, рассказывая истории, что помогает формировать защищенную атмосферу.
- «Визуализация»: ребенок выполняет упражнения с закрытыми глазами, представляя спокойные образы (например, море или лес), что способствует расслаблению.

Модуль 2: упражнения для оптимизации других ритмов

Бета-ритм

Наличие бета-веретен в лобных отделах ЭЭГ указывает на активное внимание, однако требует оптимизации.

Упражнения для снятия негативной симптоматики:

- Имитационные игры: задания, включающие повторение движений, способствуют активности и наблюдательности.
- Индивидуальные задания на точность: например, бросание мячика в корзину, что помогает улучшить концентрацию.

[1] Методика проведения БОС-тренировок с использованием NeuroPlay. *NeuroPlay*. URL: https://neuroplay.ru/ru/articles/neurofeedback-methodology/ (дата обращения: 28.09.2025).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Упражнения для оптимизации бета-ритма:

- Двигательные координационные игры: игры типа «Симон говорит», что стимулирует внимание и реакцию.
- Интеллектуальные игры и викторины: настольные парные игры для развития речевой активности и расширения кругозора.

Тета-ритм

Обнаруженные тета-волны указывают на необходимость работы с памятью, вниманием и эмоциональной регуляцией.

Упражнения для снятия негативной симптоматики:

- Статические и динамические упражнения: например, упражнения на равновесие с закрытыми глазами и танцы под музыку для снижения тета-ритмов.

Упражнения для оптимизации тета-ритма:

- Игры на зрительное восприятие: визуальные истории для активного взаимодействия.
- Арт-терапия: рисование и лепка, стимулирующие выражение эмоций и гармонизацию состояния.

Дельта-ритм

Изменения в дельта-ритме могут указывать на низкий тонус коры.

Условия для снятия негативной симптоматики

- Сон и отдых: обеспечение необходимых условий для нормального сна.
- Проверка здоровья: регулярные медицинские осмотры для исключения соматических нарушений.

Упражнения для оптимизации дельта-ритма:

- Лежачая релаксация: фокус на дыхании, что помогает снизить уровень стресса.
- Физические активности: легкая гимнастика и растяжка, которые снижают напряжение.

Модуль 3: упражнения для координации работы полушарий мозга

- «Лесные загадки»: ребенок получает карточки с изображениями лесных животных и отгадывает загадки на каждой карточке, развивая логическое и ассоциативное мышление.
- «Геометрическая ассоциация»: ребенок получает набор геометрических фигур и создает объекты, описывая свою логику, что развивает пространственное мышление.
- «Арт-математика»: ребенок рисует фигуры, подписывая их количество и добавляя простые арифметические операции, что интегрирует математические понятия в художественное творчество.

Применение альфа-тренинга с использованием биологической обратной связи и предложенных упражнений помогает детям восстановить альфа-ритм и оптимизировать работу различных зон их мозга. Такой индивидуализированный подход, дополненный разнообразными играми и упражнениями, создает благоприятные условия для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методическое обеспечение и практическая реализация

Для успешного внедрения технологии требуется четкое методологическое и техническое сопровождение. Основой каждой сессии является аппаратно-программный комплекс, обеспечивающий сбор, обработку и визуализацию данных обратной связи. На российском рынке представлены системы «Бослаб», «Колибри», «Реакор», «БрейнБит», «Нейри». Как правило, они используют стандарт 10–20 для размещения электродов, обеспечивающий унифицированную запись ЭЭГ. Часто применяется биполярный монтаж (например, F3–O1 или F4–O2), где O1 и O2 – затылочные зоны, в которых альфа-ритм обычно наиболее выражен [67]. Пассивный электрод крепится к уху, а для контроля артефактов (например, моргания) используется регистрация электромиографии (ЭМГ) лобной мышцы.

Сеанс проводится индивидуально и длится 20–30 минут. Ребенку предлагается сесть в удобное кресло, закрыть глаза и сосредоточиться на выполнении игрового задания. Например, в программе «Бослаб» необходимо удерживать индикатор обратной связи в зеленой зоне, что достигается за счет усиления альфа-активности. При попадании сигнала в «мишень» (например, 50–60 % шкалы) происходят положительные изменения: изображение становится ярче, музыка – приятнее, игра – динамичнее. При снижении концентрации и ослаблении альфа-ритма обратная связь блокируется, что служит сигналом для возвращения в состояние расслабленности. Для достижения максимального эффекта порог обратной связи устанавливается таким образом, чтобы желаемый результат был достижим, но требовал усилий (например, альфа-активность должна превышать порог в 30 % случаев).

Феноменологически альфа-тренинг можно рассматривать как процесс построения «моста» между сознательным контролем и бессознательными механизмами нейродинамической регуляции. Ребенок через внешнюю обратную связь учится распознавать и воспроизводить те интероцептивные сигналы (ощущение спокойствия, «расширения» внимания, мышечной релаксации), которые ассоциированы с генерацией альфа-ритма. Таким образом, формируется не просто условный рефлекс, а глубокий навык осознанной телесной и психической саморегуляции, что является краеугольным камнем для успешной адаптации детей с ОВЗ в стрессогенной образовательной среде.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

Курс включает 15–30 сеансов, проводимых 2–3 раза в неделю. Количество сеансов зависит от возраста, тяжести нарушений и индивидуальных особенностей. А. М. Куличенко и соавторы, анализируя ЭЭГ, при выявлении распространенного тета-ритма рекомендуют начинать тренировки именно с его стабилизации, а уже затем переходить к коррекции альфа-ритма [52]. Его сотрудничество со специалистами «Сеченовского центра материнства и детства» демонстрирует эффективность междисциплинарного подхода в решении сложных образовательных задач.

Аналогичная методика разработана в работе [79]: при доминировании тета-ритма над альфа-ритмом применяется альфа-тета-тренинг. Во время процедуры испытуемому включают музыку и белый шум, громкость которого меняется в зависимости от соотношения альфа- и тета-ритмов правого полушария. Шум усиливается при напряжении (преобладании тета-ритма) и ослабевает при расслаблении (преобладании альфа-ритма). По завершении серии сеансов был зафиксирован статистически значимый рост мощности альфа-1-ритма на 70 % в левом и на 80 % в правом полушарии.

В рамках экспериментальных программ нейрофидбэка (нейроБОС) возможны различные режимы [56; 79]:

- Тренировка альфа-ритма (режим *Медитация*).
- Тренировка бета-волн (режимы *Концентрация* и *Внимание*).
- Тренировка сенсомоторного мю-ритма (СМР).

Режимы подбираются на основе анализа ЭЭГ и сочетаются с выполнением предметных, сенсомоторных, игровых и учебных заданий.

Сформулируем обобщенную характеристику технологии:

- Диагностика: фоновый ЭЭГ-мониторинг для выявления доминирующих ритмов, асимметрии полушарий и очагов патологической активности.
- Постановка цели: индивидуальная задача (усиление альфа-активности, перераспределение активности между полушариями и т. д.).
- Проведение сеансов: использование аппаратно-программных комплексов («Бослаб», «Колибри», «Реакор», «НейроПлей») для регистрации ЭЭГ и обеспечения обратной связи. Выполнение игрового задания (например, «поднять столбик в зеленую зону»).
- Мультимодальное сопровождение: интеграция музыкальной терапии, ритмических игр, сенсорной интеграции для повышения мотивации и эффективности.

Для повышения устойчивости эффекта рекомендуется включить в программу этап самостоятельной тренировки (саморегуляции) после завершения основного курса. На этом этапе ребенок учится вызывать целевое состояние (например, альфа-ритм) без использования аппаратуры, опираясь на внутренние ощущения и ассоциации, выработанные в ходе сеансов БОС. Этот процесс аналогичен освоению любого навыка: от внешней поддержки (тренажер) к внутреннему контролю (умение кататься на велосипеде без поддержки). Самостоятельная тренировка закрепляет формируемые нейронные ансамбли и делает полученные навыки применимыми в реальных условиях образовательной среды, что является важнейшим показателем успешной интеграции технологии. Такой подход лежит в основе современной нейропедагогики и нейродефектологии [80].

Доказательная база эффективности тренинга: систематический обзор и метаанализ по стандарту PRISMA 2020

Для объективного обоснования эффективности нейропедагогической технологии альфа-тренинга был проведен систематический обзор литературы по стандарту PRISMA 2020.

План систематического обзора был разработан заранее. Хотя регистрация в PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews) не была обязательной для данного типа обзора, вся процедура строго следовала чек-листу PRISMA 2020.

Критерии включения:

- Участники (P): дети, подростки и взрослые с ОВЗ, включая диагнозы синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), аутизм, задержка психомоторного развития, дислексия, эпилепсия.
- Интервенция (I): альфа-тренинг на основе ЭЭГ-биологической обратной связи.
- Сравнение (C): контрольная группа (лист ожидания, плацебо-устройство, стандартная терапия).
- Исходы (O): изменения в психоэмоциональном состоянии (тревожность, настроение), когнитивных функциях (внимание, память, когнитивная гибкость), поведенческих показателях, нейрофизиологических маркерах (ЭЭГ-паттерны).
- Тип исследований: эмпирические исследования (рандомизированные контролируемые испытания, квазиэкспериментальные, когортные), опубликованные в рецензируемых журналах.
- Период: 2010–2025 гг.
- Язык: русский, английский.

Поиск источников проводился в ноябре 2025 г. в следующих базах данных: eLibrary, CyberLeninka, Google Scholar. Использовались комбинированные ключевые слова: *нейропедагогика / альфа-тренинг / биологическая обратная связь / ЭЭГ-БОС; дети / дети с ОВЗ / СДВГ / аутизм*.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Отбор источников проходил в два этапа двумя независимыми исследователями. Сначала были удалены дубликаты. Затем заголовки и аннотации прошли скрининг по критериям включения. Полные тексты выбранных статей были оценены для окончательного включения. Разногласия решались путем консенсуса с привлечением третьего исследователя.

Синтез результатов: первоначально было найдено 1059 публикаций. После удаления дубликатов осталось 850. По заголовкам и аннотациям было исключено 750 статей. На этапе полнотекстового анализа было исключено еще 76 статей по причинам: нерелевантность (n = 40), отсутствие эмпирических данных (n = 20), неполные данные (n = 16). В конечный анализ вошло 24 исследования.

Количественный анализ данных по когнитивным показателям, способности к саморегуляции и нейрофизиологическим маркерам подтвердил статистически значимое улучшение в группе детей, прошедших альфа-тренинг по сравнению с контролем ($p < 0,05$). Промежуточные эффекты наблюдались уже после 10–15 сессий, а устойчивый результат фиксировался спустя 1–3 месяца наблюдения.

Нейроваскулярные биомаркеры – это биохимические маркеры, которые отражают нарушения в сосудистом русле головного мозга, вызванные патологическими состояниями (например, гипоксически-ишемическими повреждениями). Такие маркеры позволяют:

- оценить степень тяжести поражений центральной нервной системы (ЦНС) на начальных этапах;
- контролировать эффективность терапии;
- прогнозировать возможность обратимости нарушений психомоторного развития в восстановительном периоде.

В частности, О. Н. Красноруцкая и соавторы отмечают их роль в прогнозе и профилактике формирования неврологических расстройств у детей в отдаленном периоде [81].

В итоге исследователи демонстрируют эффективность альфа-тренинга при различных нарушениях развития [52; 56; 82]. Особую ценность для нейропедагогики представляют исследования долгосрочных изменений функционального состояния мозга под влиянием нейротренинга. А. М. Куличенко и коллеги установили, что курс ЭЭГ-БОС с участием детей в возрасте 5–11 лет с повышенной тревожностью и сниженным вниманием, включающий 10 сеансов, приводит к долговременным позитивным изменениям функционального состояния мозга, что отражается в изменении не только спектров мощности, но и в статистически значимом изменении когерентности ритмов ЭЭГ [52]. Кроме того, такие исследования смогли доказать прямую связь между стабилизацией альфа-ритма и оптимизацией памяти. Исследование 2024 г. (слепое плацебо-контролируемое, 40 участников) показало, что альфа-нейрофидбэк улучшает визуальную рабочую память – и по объему, и по точности [83]. Отметим, что улучшение точности происходило только в условиях интерференции (когда присутствовала отвлекающая информация). В условиях без помех эффекта не было. Это подтверждает ингибиторную гипотезу альфа-ритма: усиленный альфа-ритм подавляет нерелевантную информацию, защищая содержимое рабочей памяти от интерференции. Для детей с ОВЗ это крайне значимо – ведь многие из них страдают именно от повышенной отвлекаемости и неспособности отфильтровать помехи.

Исследования эффективности альфа-тренинга с использованием аппаратно-программного комплекса «Реакор» [79] демонстрируют устойчивое улучшение когнитивных функций у детей младшего школьного возраста с различными вариантами дизонтогенеза. Аналогичные результаты получены при использовании других БОС-комплексов («Бослаб», «Колибри»), что свидетельствует о воспроизводимости эффектов методики при разных технических реализациях. Метаанализ подтверждает, что метод показывает стабильно положительные результаты при условии адекватного подбора протоколов и учета нозологической специфики нарушений. Кроме того, двойное слепое рандомизированное исследование 2020 г. (n = 36, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР)) показало, что альфа-ритм ЭЭГ-нейрофидбэка восстанавливает нарушенную связность дефолт-системы мозга (DMN) и сети значимости (SN) – двух ключевых нейронных сетей, связанных с саморегуляцией и обработкой угроз [84]. Снижение симптомов коррелировало с нормализацией коннективности DMN и SN. Ремиссия ПТСР составила 61,1 % в экспериментальной группе против 33,3 % в плацебо-группе. Хотя ПТСР – не основная «мишень» статьи, этот результат важен как механистическое доказательство того, что альфа-тренинг не просто «усиливает волну на экране», а перестраивает архитектуру нейронных сетей. Для детей с ОВЗ это особенно релевантно, поскольку нарушения сетевой интеграции – общий знаменатель многих вариантов дизонтогенеза.

Заключение

Нейропедагогическая технология альфа-тренинга представляет собой научно обоснованный метод коррекции и развития, основанный на принципах нейропластичности и индивидуального подхода.

Современные исследования ЭЭГ-диагностики демонстрируют высокую информативность метода

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-428-443

для распознавания различных фенотипов нарушений развития и оценки эффективности нейропсихологических и нейропедагогических вмешательств.

Интеграция нейропсихологического подхода с методами ЭЭГ-диагностики и БОС-тренинга создает оптимальные условия для разработки персонализированных образовательных траекторий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Долгосрочные позитивные изменения функционального состояния мозга после курса ЭЭГ-БОС, выражающиеся в статистически значимом изменении когерентности ритмов ЭЭГ, подтверждают устойчивость достигаемых эффектов.

Таким образом, сочетание современных методов ЭЭГ-диагностики с технологиями биологической обратной связи открывает новые перспективы для создания эффективных нейропедагогических технологий, способствующих не только преодолению учебных трудностей, но и гармоничному развитию познавательной деятельности ребенка через оптимизацию функционального состояния мозга.

Дальнейшее развитие нейропедагогики видится в создании комплексных диагностико-коррекционных программ, основанных на углубленном анализе индивидуальных паттернов мозговой активности и их целенаправленной регуляции, в разработке комплексных программ нейрореабилитации, сочетающих альфа-тренинг с другими методами коррекции (в которых участвуют педагоги-психологи, учителя-дефектологи и логопеды), в создании цифровых приложений для БОС-тренинга, а также в подготовке специалистов, способных эффективно использовать нейротехнологии в работе с разными категориями детей с ОВЗ.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с. [Semenovich A. V. *Neuropsychological diagnosis and correction in children*. Moscow: Akademiya, 2002, 232. (In Russ.)]
2. Клемантович И. П., Леванова Е. А., Степанов В. Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний. *Педагогика и психология образования*. 2016. № 2. С. 8–17. [Klemtanovich I. P., Levanova E. A., Stepanov V. G. Neuropedagogics: A new branch of scientific knowledge. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2016, (2): 8–17. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wirkvl
3. Кананчук О. О. Становление нейропедагогики как новой отрасли современной педагогической науки. *Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*. 2024. № 1. С. 9–18. [Kananchuk O. O. The becoming of neuropedagogy as a new branch of modern pedagogical science. *Vestnik Vladimirovskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stolotovykh. Seriya: Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki*, 2024, (1): 9–18. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hiukks
4. Клемантович И. П., Степанов В. Г. Нейропедагогика: предмет исследования. *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2-11. С. 2464–2468. [Klemtanovich I. P., Stepanov V. G. Neuropedagogics: Object of research. *Fundamental Research*, 2015, (2-11): 2464–2468. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tqbjil
5. Тункун Я. А. Основы нейропедагогики: история, теория и практика. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 73-2. С. 203–208. [Tunkun Ya. A. Basics of neuropedagogy: History, theory and practice. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2008, (73-2): 203–208. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mvqfxh
6. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Основы нейропедагогики. *Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2015. Т. 1. С. 186–191. [Podlynyaev O. L., Mornov K. A. Fundamentals of neuropedagogy. *Trudy Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2015, 1: 186–191. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vhossv
7. Лукьянова И. Е., Сигида Е. А., Утенкова С. Н. Функциональная асимметрия мозга: новые возможности в дефектологии. *Специальное образование*. 2020. № 2. С. 62–72. [Luk'yanova I. E., Sigida E. A., Utenkova S. N. Functional asymmetry of the brain: New opportunities in defectology. *Special Education*, 2020, (2): 62–72. (In Russ.)] https://doi.org/10.26170/sp20-02-06
8. Визель Т. Г., Клевцова С. В. Актуальные вопросы нейрологопедии. *Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации*: II Междунар. междисцип. науч. конф. (Москва, 22–23 октября 2020 г.) М.: МИП, 2020. С. 117–124. [Vizel T. G., Klevtsova S. V. Topical issues of neurology. *Modern methods of prevention and correction of developmental disorders in children: Traditions*

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

and innovations: Proc. II Intern. Interdiscip. Sci. Conf., Moscow, 22–23 Oct 2020. Moscow: MIP, 2020, 117–124. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mrypwz

9. Чурило Н. В. Нейропсихология и нейропедагогика в школе: обучение и развитие детей по законам мозга. *Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии*: X Междунар. науч.-практ. конф. (Череповец, 6 декабря 2017 г.) Череповец: ЧГУ, 2018. С. 176–181. [Churilo N. V. Neuropsychology and neuropedagogy at school: Teaching and developing children according to the laws of the brain. *Current problems of correctional pedagogy and special psychology*: Proc. X Intern. Sci.-Prac. Conf., Cherepovets, 6 Dec 2017. Cherepovets: CSU, 2018, 176–181. (In Russ.)] https://elibrary.ru/oxvsfj
10. Алмазова А. А., Панченко Миль И. И. Нейроонторефлекторный подход к преодолению задержки речевого развития в системе логопедического воздействия. *Специальное образование*. 2023. № 2. С. 5–15. [Almazova A. A., Panchenko-Miehl I. I. Neuro-onto-reflex approach to overcoming speech delay in the system of logopedic intervention. *Special Education*, 2023, (2): 5–15. (In Russ.)] https://elibrary.ru/htjomy
11. Костанди М. Нейропластичность. М.: Точка; Альпина Паблишер, 2017. 176 с. [Kostandi M. *Neuroplasticity*. Moscow: Tochka; Alpina Publisher, 2017, 176. (In Russ.)]
12. Павлов Ю. Г. История расширения сферы применения БОС технологий в отечественных и зарубежных исследованиях. *Психологический вестник Уральского федерального университета*, ред. Л. Г. Попова и др. Екатеринбург: УрФУ, 2013. С. 62–69. [Pavlov Yu. G. History of the expansion of the scope of application of biofeedback technologies in domestic and foreign research. *Psychological bulletin of the Ural Federal University*, eds. Popova L. G. et al. Ekaterinburg: UrFU, 2013, 62–69. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ulypez
13. Асланян Е. В., Кирой В. Н., Лазуренко Д. М., Бахтин О. М. Свойства нервных процессов и эффективность БОС-тренинга. *Психологический журнал*. 2013. Т. 34. № 5. С. 108–116. [Aslanyan E. V., Kiroy V. N., Lazurenko D. M., Bakhtin O. M. Properties of neural processes and efficiency of biological feedback training. *Psychological Journal*, 2013, 34(5): 108–116. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qacmat
14. Ивановский Ю. В., Сметанкин А. А. Принципы использования метода биологической обратной связи в системе медицинской реабилитации. *Биологическая обратная связь*. 2000. № 3. С. 2–9. [Ivanovsky Yu. V., Smetankin A. A. Principles of using the method of biological feedback in the medical rehabilitation system. *Biologicheskaya obratnaya svyaz*, 2000, (3): 2–9. (In Russ.)]
15. Риштаков С. Ф., Антонов А. В., Вербенко В. А., Сойко В. В., Григорьев П. Е. Аналитический обзор научных статей по вопросам применения биологической обратной связи в психиатрии и эпилептологии. *Таврический журнал психиатрии*. 2018. Т. 23. № 4. С. 5–13. [Rishtakov S. F., Antonov A. V., Verbenko V. A., Soiko V. V., Grigoriev P. E. Analytical review of scientific articles on the use of biological feedback in psychiatry and epileptology. *Tauride Journal of Psychiatry*, 2018, 23(4): 5–13. (In Russ.)]
16. Тужимеева И. И. Нейропедагогика и ее роль в коррекции трудностей, возникающих у детей в начале школьного обучения. *Актуальные проблемы педагогики*, отв. ред. Л. Б. Гацалова. Владикавказ: СОГУ, 2025. С. 115–120. [Tuzhimeeva I. I. Neuropedagogy and its role in correcting difficulties encountered by children at the beginning of school education. *Actual problems of pedagogy*, ed. Gatsalov L. B. Vladikavkaz: NOSU, 2025, 115–120. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rrbzxq
17. Владимиров Н. М., Доровских И. Г., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Нейрообразование и проблемы субъектности инклюзии. *Специальное образование*. 2022. № 1. С. 162–175. [Vladimirov N. M., Dorovskikh I. G., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Neuroeducation and the problems of subjectivity of inclusion. *Special Education*, 2022, (1): 162–175. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ybzcpf
18. Чурило Н. В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса. *Auditorium*. 2019. № 2. С. 82–86. [Churilo N. V. Neuropedagogy as the basis of an effective educational process. *Auditorium*, 2019, (2): 82–86. (In Russ.)] https://elibrary.ru/btghoz
19. Александрова Л. Д., Богачева Р. А., Чекалина Т. А., Максимова М. В., Тимонина В. И. Нейротехнологии как фактор трансформации образовательного процесса. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 4. С. 98–113. [Aleksandrova L. D., Bogacheva R. A., Chekalina T. A., Maksimova M. V., Timonina V. I. Neurotechnology as a factor of the educational process transformation. *Vocational Education and Labour Market*, 2021, (4): 98–113. (In Russ.)] https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.007
20. Сорочинский М. А., Корякин Ф. И. Нейропедагогика как направление трансформации педагогической науки на основе методов нейротехнологий. *Вестник СВФУ им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2022. № 2. С. 33–39. [Sorochinsky M. A., Koryakin F. I. Neuropedagogy as a direction of transformation of pedagogical science based on methods of neurotechnologies. *Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2022, (2): 33–39. (In Russ.)] https://elibrary.ru/eynhun

21. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980. 196 с. [Anokhin P. K. *Key issues of the theory of functional systems*. Moscow: Nauka, 1980, 196. (In Russ.)]
22. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. 547 с. [Anokhin P. K. *Biology and neurophysiology of conditioned reflex*. Moscow: Medicina, 1968, 547. (In Russ.)]
23. Глузман Н. А. Педагогическая рефлексология как теоретическая основа нейропедагогики. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 75-1. С. 19–22. [Gluzman N. A. Pedagogical reflexology as a theoretical basis of neuropedagogy. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, (75-1): 19–22. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fbyasg
24. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проспект, 2002. 512 с. [Luria A. R. *Higher cortical functions in man and their disorders due to local brain lesions*. Moscow: Akademicheskii prospekt, 2002, 512. (In Russ.)]
25. Горбачевская Н. Л. Возрастные особенности электроэнцефалограммы здоровых детей и подростков. *Детская и подростковая психиатрия*, ред. Ю. С. Шевченко. М.: МИА, 2011. С. 643–658. [Gorbachevskaya N. L. Age characteristics of electroencephalogram in healthy children and adolescents. *Child and adolescent psychiatry*, ed. Shevchenko Yu. S. Moscow: MIA, 2011, 643–658. (In Russ.)]
26. Кайда А. И., Эйсмонт Е. В., Рахманова С. А., Павленко В. Б. Связь характеристик ЭЭГ и уровня когнитивного развития у детей 4–6 лет. *Ученые записки КФУ им. В. И. Вернадского Биология. Химия*. 2018. Т. 4. № 3. С. 79–91. [Kaida A. I., Eismont E. V., Rahmanova S. A., Pavlenko V. B. The relationship between EEG characteristics and level of cognitive development in children Aged 4–6. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Biology. Chemistry*, 2018, 4(3): 79–91. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ymrdfr
27. Махин С. А., Кайда А. И., Эйсмонт Е. В., Павленко В. Б. Реактивность зеркальной системы мозга и уровень интеллекта у детей школьного возраста. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. 2020. Т. 70. № 4. С. 635–649. [Makhin S. A., Kaida A. I., Eismont E. V., Pavlenko V. B. Brain mirror system reactivity and intelligence in school-age children. *I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2020, 70(4): 635–649. (In Russ.)] https://doi.org/10.31857/S0044467720050081
28. Семенова О. А., Мачинская Р. И., Ломакин Д. И. Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля когнитивной деятельности у детей. Сообщение I. Нейропсихологический и электроэнцефалографический анализ возрастных преобразований регуляторных функций мозга в период от 9 до 12 лет. *Физиология человека*. 2015. Т. 41. № 4. С. 5–17. [Semenova O. A., Machinskaya R. I., Lomakin D. I. The influence of the functional state of brain regulatory systems on the programming, selective regulation and control of cognitive activity in children: I. Neuropsychological and EEG analysis of age-related changes in brain regulatory functions in children aged 9–12 years. *Human Physiology*, 2015, 41(4): 5–17. (In Russ.)] https://doi.org/10.7868/S0131164615040128
29. Семенова О. А., Мачинская Р. И. Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность произвольной организации когнитивной деятельности у детей. Сообщение II. Нейропсихологический и электроэнцефалографический анализ состояния регуляторных функций мозга у детей предподросткового возраста с трудностями учебной адаптации. *Физиология человека*. 2015. Т. 41. № 5. С. 28–38. [Semenova O. A., Machinskaya R. I. The influence of the functional state of brain regulatory systems on the efficiency of voluntary regulation of cognitive activity in children: II. Neuropsychological and EEG analysis of brain regulatory functions in 10–12-year-old children with learning difficulties. *Human Physiology*, 2015, 41(5): 28–38. (In Russ.)] https://doi.org/10.7868/S0131164615050124
30. Бехтерева Н. П., Нагорнова Ж. В. Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность. *Физиология человека*. 2007. Т. 33. № 5. С. 5–13. [Bechtereva N. P., Nagornova Zh. V. Changes is EEG coherence during tests for nonverbal (figurative) creativity. *Human Physiology*, 2007, 33(5): 5–13. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ibbppt
31. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка, ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. М.: МПСИ, 2009. 430 с. [*Development and the formation of cognitive activity in children*, eds. Farber D. A., Bezruchikh M. M. Moscow: MPSI, 2009, 430. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qksfjv
32. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с. [Sirotyuk A. L. *Neuropsychological and psychophysiological support of learning*. Moscow: Sfera, 2003, 288. (In Russ.)]
33. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М.: Генезис, 2005. 319 с. [Semenovich A. V. *Introduction to child neuropsychology*. Moscow: Genesis, 2005, 319. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qllqhn
34. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М., Хотылева Т. Ю. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии*: науч.-практ. конф. (Москва, 20–22 июня 2011) М.: МГППУ, 2011. С. 71–73. [Akhutina T. V., Pylaeva N. M., Khotyleva T. Yu. Neuropsychological approach

in inclusive education. *Inclusive education: Methodology, practice, technologies*: Proc. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 20–22 Jun 2011. Moscow: MSPPU, 2011, 71–73. (In Russ.)]

35. Дубовицкая Т. Д. Нейропсихологический подход – мейнстриминг современного образования. *Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного обществ*а: XXI Всерос. науч.-практ. конф. (Севастополь, 10–11 апреля 2020 г.) Севастополь: Рибест, 2020. С. 178–180. [Dubovitskaya T. D. Neuropsychological approach-the mainstream of modern education. *Culture awareness as a guarantee social modernization. Prospects for the development of modern society*: Proc. XXI All-Russian Sci.-Prac. Conf., Sevastopol, 10–11 Apr 2020. Sevastopol: Ribest, 2020, 178–180. (In Russ.)] https://elibrary.ru/gtobzp
36. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 85–90. [Blake S., Peep S., Choshanov M. Using achievements of neuropsychology in pedagogy in the USA. *Pedagogika*, 2004, (5): 85–90. (In Russ.)]
37. Бакалов Г., Митко Ш. Модель для работы в центре специальной образовательной поддержки с использованием нейротехнологий. *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию*. 2021. № 1. С. 281–285. [Bakalov G., Mitko Sh. A model for working in a special educational support center using neurotechnologies. *Novaya psihologiya professionalnogo truda pedagoga: ot nestabilnoi realnosti k ustoichivomu razvitiyu*, 2021, (1): 281–285. (In Russ.)]
38. Дзодзиков З. У. Нейропедагогика в системе современного образования. *Педагогика и просвещение*. 2024. № 3. С. 99–112. [Dzodzikov Z. U. Neuropedagogics in the system of modern education. *Pedagogy and Education*, 2024, (3): 99–112. (In Russ.)] https://doi.org/10.7256/2454-0676.2024.3.68686
39. Хуторова М. Н. Базисные принципы нейропедагогики. *Медиасфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве:* X Междунар. науч.-метод. конф. (Могилев, 22–26 мая 2023 г.) Могилев: МИ МВД РБ, 2023. С. 106–111. [Khutorova M. N. The basic principles of neuropedagogy. *Media sphere and media education: Specifics of interaction in the modern socio-cultural space*: Proc. X Intern. Sci.-Method. Conf., Mogilev, 22–26 May 2023. Mogilev: MI MIA RB, 2023, 106–111. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xygtlh
40. Веселовская В. А. Нейропедагогика в работе с дошкольниками: развитие когнитивных и речевых способностей через образовательную среду и игровые нейроупражнения. *Вопросы педагогики*. 2025. № 4-1. С. 30–38. [Veselovskaya V. A. Neuropedagogy in work with preschoolers: Development of cognitive and speech abilities through educational environment and game neuro-exercises. *Voprosy pedagogiki*, 2025, (4-1): 30–38. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xeiwgn
41. Колосова М. В. Нейропедагогика как средство развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2024. № 2. С. 101–107. [Kolosova M. V. Neuropedagogy as a means of developing intellectual abilities of senior preschool children. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya*, 2024, (2): 101–107. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nxlwfn
42. Ратанова Т. А., Ломбина Т. Н. Нейропедагогика для дошкольников на примере авторской программ «Читайка». *Психология обучения*. 2016. № 11. С. 4–12. [Ratanova T. A., Lombina T. N. Neuropedagogy for preschool in the context of the author's program Chitayka. *Psychology of Education*, 2016, (11): 4–12. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wxirqx
43. Зеер Э. Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021. № 4. С. 30–38. [Zeer E. F. Neurididactics – an innovative trend of personalised education. *Vocational Education and Labour Market*, 2021, (4): 30–38. (In Russ.)] https://doi.org/10.52944/PORT.2021.47.4.002
44. Матвеев М. О., Покатилов В. В., Фахретдинова Э. А. Нейропедагогика и ее роль в формировании современных образовательных технологий. *Научные исследования 2024*: XII Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 15 сентября 2024 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 150–152. [Matveev M. O., Pokatilov V. V., Fahretdinova E. A. Neuropedagogy and its role in the formation of modern educational technologies. *Scientific research 2024*: Proc. XII Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 15 Sep 2024. Penza: Science and Education, 2024, 150–152. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jbobdu
45. Малушко Е. Ю., Лизунков В. Г. Нейропедагогика в инклюзивном образовании. *Социальная и образовательная инклюзия: стратегии, практики, ресурсы*: VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Ялта, 30–31 мая 2024 г.) Симферополь: Ариал, 2024. С. 214–217. [Malushko E. Yu., Lizunkov V. G. Neuropedagogy in inclusive education. *Social and academic inclusion: Strategies, practices, and resources*: Proc. VIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Yalta, 30–31 May 2024. Simferopol: Areal, 2024, 214–217. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qkykjl
46. Целоева Д. М., Мальсагова М. Х., Мамиева З. М. Нейродидактические основы инклюзивного образования в вальдорфских школах. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 4. С. 85–86. [Tseloeva D. M.,

Malsagova M. Kh., Mamiyeva Z. M. Neurodidactic foundations of inclusive education in Waldorf schools. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2020, (4): 85–86. (In Russ.)] https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00685

47. Емец Л. Г. Современные подходы и перспективы в нейропедагогике по проблемам взаимосвязи обучения и развития речи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024. № 82-4. С. 125–127. [Emets L. G. Modern approaches and prospects in neuropedagogy on problems of the relationship of learning and speech development. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2024, (82-4): 125–127. (In Russ.)] https://elibrary.ru/aoxjng
48. Перышкова С. А. Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. *Гаудеамус*. 2021. Т. 20. № 3. С. 9–13. [Pyoryshkova S. A. Neuropsychological approach in the correction of specific language impairment among older preschool children. *Gaudeamus*, 2021, 20(3): 9–13. (In Russ.)] https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-3(49)-9-13
49. Абалмазова Л. В. Применение методов нейростимуляции в логокоррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации*: XV Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 5 мая 2021 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 143–145. [Abalmazova L. V. Application of methods of neuromodulation in logopedic work with children with disabilities. *Pedagogy and modern education: Traditions, experience, and innovations*: Proc. XV Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 5 May 2021. Penza: Science and Education, 2021, 143–145. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ctkpsw
50. Ермолаева Ж. Е. Методика продуктивного чтения «От буквы к тексту» для детей с дислексией в аспекте нейропедагогики. *Образовательные технологии*. 2023. № 3. С. 25–32. [Ermolaeva Zh. E. The method of productive reading "From letter to text" for children with dyslexia in the aspect of neuropedagogy. *Educational Technologies*, 2023, (3): 25–32. (In Russ.)] https://elibrary.ru/cwxosn
51. Горев А. С. Динамика ритмических составляющих ЭЭГ в условиях релаксации у школьников 9–10 лет с различной успешностью обучения. *Физиология человека*. 1998. Т. 24. № 6. С. 42–47. [Gorev A. S. Dynamics of rhythmic components of EEG under conditions of relaxation in 9–10 year old schoolchildren with different learning success. *Fiziologiya cheloveka*, 1998, 24(6): 42–47. (In Russ.)]
52. Куличенко А. М., Эйсмонт Е. В., Павленко В. Б. Изменение когерентности ЭЭГ в результате прохождения курса нейротерапии детьми 5–11 лет. *Ученые записки КФУ им. В. И. Вернадского. Биология. Химия*. 2018. Т. 4. № 1. С. 43–54. [Kulichenko A. M., Eismont E. V., Pavlenko V. B. Change in EEG coherence after result of the course of neurotherapy in children 5–11 years. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Biology. Chemistry*, 2018, 4(1): 43–54. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lbnmod
53. Klimesch W., Sauseng P., Gerloff C. Enhancing cognitive performance with repetitive transcranial magnetic stimulation at human individual alpha frequency. *European Journal of Neuroscience*, 2003, 17(5): 1129–1133. https://doi.org/10.1046/j.1460-9568.2003.02517.x
54. Столетний А. С. Психологические предикторы произвольной регуляции в условиях ЭЭГ-БОС тренинга. *Северо-Кавказский психологический вестник*. 2015. Т. 13. № 3. С. 27–33. [Stoletniy A. S. Psychological Predictors of arbitrary regulation in neurofeedback session. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2015, 13(3): 27–33. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ulzafd
55. Мачинская Р. И., Сугробова Г. А., Семенова О. А. Междисциплинарный подход к анализу мозговых механизмов трудностей обучения у детей. Опыт исследования детей с признаками СДВГ. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*. 2013. Т. 63. № 5. С. 542–564. [Machinskaya R. I., Sugrobova G. A., Semenova O. A. Interdisciplinary approach to analysis of brain mechanisms of learning difficulties: Application to the ADHD children study. *I. P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 2013, 63(5): 542–564. (In Russ.)] https://doi.org/10.7868/S0044467713050079
56. Столлер И. А., Сухоленцева М. В., Ткаченко Н. Н., Верёвкин Е. Г., Штарк М. Б., Ярош С. В. Альфа-активность электроэнцефалограммы при нейротерапии синдрома дефицита внимания средствами игрового нейробиоуправления. *Бюллетень сибирской медицины*. 2010. Т. 9. № 2. С. 24–33. [Stoller I. A., Sukholentseva M. V., Tkachenko N. N., Veryovkin E. G., Shtark M. B., Yarosh S. V. EEG alpha-activity in neurotherapy of attention deficit syndrome using game biofeedback. *Bulletin of Siberian Medicine*, 2010, 9(2): 24–33. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lpameh
57. Федоренко Е. В. Применение метода с биологической обратной связью у детей младших классов с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. *Успехи современного естествознания*. 2013. № 8. С. 30–32. [Fedorenko E. V. Application of the method with biofeedback in lower grade children with attention deficit hyperactivity disorder. *Advances in Current Natural Sciences*, 2013, (8): 30–32. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qzacht
58. Корина А. А. Нейропедагогика в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с нарушением слуха. *Студент – Исследователь – Учитель*: 25-я Межвуз. студ. науч. конф. (Санкт-Петербург,

3–17 апреля 2023 г.) СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. С. 348–349. [Korina A. A. Neuropedagogy in corrective-developing work with junior schoolchildren with hearing impairment. *Student – Researcher – Teacher*: Proc. 25th Interuniversity Student Sci. Conf., St. Petersburg, 3–17 Apr 2023. St. Petersburg: RSPU named after A. I. Herzen, 2024, 348–349. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jsxonk

59. Муравьева А. В. Особенности использования метода биологической обратной для лечения пациентов с психоэмоциональными нарушениями в зависимости от возраста. *Биологическая обратная связь*. 2000. № 1. С. 50–51. [Muraveva A. V. Using the method of biological feedback for treating patients with psycho-emotional disorders depending on age. *Biologicheskaya obratnaya svyaz*, 2000, (1): 50–51. (In Russ.)]
60. Симашкова Н. В., Клюшник Т. П., Якупова Л. П. Клинико-биологические подходы к диагностике и обоснованию персонализированной терапии у пациентов с расстройствами аутистического спектра. *Психиатрия*. 2018. № 2. С. 17–24. [Simashkova N. V., Klyushnik T. P., Yakupova L. P. Clinical and biological approaches to the diagnostics and substantiation of personalized therapy in patients with autism spectrum disorders. *Psychiatry*, 2018, (2): 17–24. (In Russ.)] https://doi.org/10.30629/2618-6667-2018-78-17-24
61. Сафоничева М. А., Сафоничева О. Г., Миненко И. А., Коекина О. И. Неврологические и нейрофизиологические исследования детей с нарушением интеллектуального развития. *Вестник новых медицинских технологий*. 2011. Т. 18. № 3. С. 238–241. [Safonicheva M. A., Safonicheva O. G., Minenko I. A., Koekina O. I. Neurological and neurophysiological studying children with abnormal mentality. *Journal of New Medical Technologies*, 2011, 18(3): 238–241. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ohzytz
62. Москвина Н. В., Москвина К. В., Ракитина М. А. Коррекция детей с умственной отсталостью методами нейропедагогики. *Лечебная физическая культура: достижения и перспективы развития»*: II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. (Москва, 27–28 мая 2013 г.) М.: РГУФКСМиТ, 2013. С. 186–188. [Moskvina N. V., Moskvina K. V., Rakitina M. A. Correction of children with mental retardation by methods of neuropedagogy. *Therapeutic physical culture: Achievements and prospects of development:* Proc. II All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation, Moscow, 27–28 May 2013. Moscow: RSUPCSYT, 2013, 186–188. (In Russ.)] https://elibrary.ru/smcgvw
63. Плеханов Л. А., Москвин С. В., Захарчук Ю. С., Шаяхметова Т. А. Немедикаментозная профилактика двигательных нарушений у детей с перинатальным поражением центральной нервной системы различного генеза. *Вестник новых медицинских технологий*. 2020. № 2. С. 46–54. [Plekhanov L. A., Moskvin S. V., Zakharchuk Yu. S., Shayakhmetova T. A. Non-drug prevention of motor disorders in children with perinatal affection of the central nervous system of various genesis. *Journal of New Medical Technologie*, 2020, (2): 46–54. (In Russ.)] https://elibrary.ru/llbqat
64. Чернышев Б. В., Осокина Е. С., Илюшина Н. В., Трунова М. С., Чернышева Е. Г. Зависимость успешности прохождения альфа-тренинга от экстраверсии и нейротизма. *Бюллетень сибирской медицины*. 2013. Т. 12. № 2. С. 72–79. [Chernyshev B. V., Osokina E. S., Ilyushina N. V., Trunova M. S., Chernysheva E. G. The dependence of the success of alpha-training on extraversion and neuroticism. *Bulletin of Siberian Medicine*, 2013, 12(2): 72–79. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qbttqx
65. Черниговская Н. В., Цукерман А. С., Мовсисянц С. А. Адаптивное биоавтоуправление при некоторых хронических заболеваниях нервной систем. *Бюллетень экспериментальной биологии и медицины*. 1974. Т. 77. № 1. С. 32–36. [Chernigovskaya N. V., Tsukerman A. S., Movsisyants S. A. Adaptive bio-autocontrol in some chronic diseases of the nervous system. *Byulleten eksperimentalnoi biologii i mediciny*, 1974, 77(1): 32–36. (In Russ.)]
66. Rodriguez-Larios J., ElShafei A., Wiehe M., Haegens S. Visual working memory recruits two functionally distinct alpha rhythms in posterior cortex. *eNeuro*, 2022, 9(5). https://doi.org/10.1523/ENEURO.0159-22.2022
67. Неробкова Л. Н., Ткаченко С. Б. Клиническая электроэнцефалография. М.: РМАНПО, 2016. 213 с. [Nerobkova L. N., Tkachenko S. B. *Clinical electroencephalography.* Moscow: RMANPO, 2016, 213. (In Russ.)]
68. Мачинская Р. И., Курганский А. В. Глава 3. Электроэнцефалографические методы исследования регуляторных систем мозга человека. Качественный и количественный анализ. *Регуляция поведения и когнитивной деятельности в подростковом возрасте. Мозговые механизмы*, ред. Р. И. Мачинская, Д. А. Фарбер. М.: МПСУ, 2023. С. 202–244. [Machinskaya R. I., Kurgansky A. V. Chapter 3. Electroencephalographic methods of studying the regulatory systems of the human brain. Qualitative and quantitative analysis. *Regulation of behavior and cognitive activity in adolescence. Brain mechanisms,* eds. Machinskaya R. I., Farber D. A. Moscow: MPSI, 2023, 202–244. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wnbydi
69. Du Bois-Reymond E. *Untersuchungen über thierische Elektricität*. Berlin: Reimer, 1848, 743.
70. Berger H. Über das Elektrenkephalogramm des Menschen. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 1929, 87: 527–570. https://doi.org/10.1007/BF01797193

71. Данилевский В. Я. Электрические явления в головном мозге: дис. ... д-ра мед. наук. Харьков, 1875. 133 с. [Danilevsky V. Ya. *Electrical phenomena in the brain*. Dr. Med. Sci. Diss. Kharkov, 1875, 133. (In Russ.)]
72. Caton R. The electrical currents of the brain. *British Medical Journal*, 1875, 2: 278. URL: http://echo.mpiwg-berlin.mpg.de/MPIWG:4917F9YN (accessed 2 Sep 2025).
73. Práwdicz-Neminski W. W. Zur Kenntnis der elektrischen und der Innervationsvorgänge in den funktionellen Elementen und Geweben des tierischen Organismus. *Elektrocerebrogramm der Säugetiere. Pflüger's Archiv für die gesamte Physiologie des Menschen und der Tier*e, 1925, 209(1): 362–382. https://doi.org/10.1007/BF01730925
74. Жирмунская Е. А. Клиническая электроэнцефалография. М.: Мэйби, 1991. 77 с. [Zhirmunskaia E. A. *Clinical electroencephalography*. Moscow: Meibi, 1991, 77. (In Russ.)]
75. Чиж Д. И., Петрова Е. В., Мужиков В. С., Обедкина Е. Н. Особенности ЭЭГ-диагностики у детей с расстройствами аутистического спектра. *Ульяновский медико-биологический журнал*. 2021. № 2. С. 69–82. [Chizh D. I., Petrova E. V., Muzhikov V. S., Obedkina E. N. Peculiarities of EEG diagnostics in children with autism spectrum. *Ulyanovsk Medico-Biological Journal*, 2021, (2): 69–82. (In Russ.)] https://doi.org/10.34014/2227-1848-2021-2-69-82
76. Валеева Г. В., Филатова Л. Э., Меньшиков П. В., Арпентьева М. Р. Субъектность обучающихся в процессе нейроцифровизации образования. *Профессиональное образование в современном мире*. 2025. Т. 15. № 1. С. 147–155. [Valeeva G. V., Filatova L. E., Menshikov P. V., Arpentieva M. R. Subjectness of learners in the process of neuro-digitalization of education. *Professional Education in the Modern World*, 2025, 15(1): 147–155. (In Russ.)] https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-17
77. Микляева Н. В. Анализ заключений ЭЭГ и альфа-тренинг в работе нейропсихолога, дефектолога и логопеда. М.: Сфера, 2025. Ч. 1. 64 с. [Miklyaeva N. V. *Analysis of EEG conclusions and alpha-training in the work of a neuropsychologist, defectologist, and speech therapist*. Moscow: Sfera, 2025, pt. 1, 64. (In Russ.)]
78. Микляева Н. В. Анализ заключений ЭЭГ и альфа-тренинг в работе нейропсихолога, дефектолога и логопеда. М.: Сфера, 2025. Ч. 2. 85 с. [Miklyaeva N. V. *Analysis of EEG conclusions and alpha-training in the work of a neuropsychologist, defectologist, and speech therapist*. Moscow: Sfera, pt. 2, 2025, 85. (In Russ.)]
79. Сафоничева О. Г., Михайлова О. А., Овсянникова Т. Ю., Рахманина И. Н., Рябова У. Н., Сязина Н. Ю., Франтасова Е. П. Опыт применения Альфа-тренинга с биологически обратной связью «Реакор» в коррекции когнитивных функций головного мозга у детей младшего школьного возраста. *Вестник новых медицинских технологий*. 2023. Т. 30. № 4. С. 47–51. [Safonicheva O. G., Mikhailova O. A., Ovsyannikova T. Yu., Rakhmanina I. N., Ryabova U. N., Syazina N. Yu., Frantasova E. P. Experience of alpha-training with biological "Reakor" application for correction of cognitive brain functions in children of primary school age. *Journal of New Medical Technologie*, 2023, 30(4): 47–51. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/1609-2163-2023-4-47-51
80. Красноруцкая О. Н., Голосная Г. С., Бугримов Д. Ю., Котова Ю. А., Новиков М. Ю., Огурцов А. В. Нейроваскулярные биомаркеры как прогностические критерии формирования неврологических расстройств у детей в отдаленном периоде. *Российский педиатрический журнал*. 2020. Т. 23. № 3. С. 154–159. [Krasnorutskaya O. N., Golosnaya G. S., Bugrimov D. Yu., Kotova Yu. A., Novikov M. Yu., Ogurtsov A. V. Neurovascular biomarkers as prognostic criteria for the formation of neurological disorders in children in the remote period. *Russian Pediatric Journal*, 2020, 23(3): 154–159. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wuqzmk
81. Красноруцкая О. Н., Леднева В. С., Голосная Г. С. Оценка эффективности патогенетического лечения детей, перенесших перинатальную гипоксию. *Вестник новых медицинских технологий*. 2019. Т. 26. № 1. С. 26–32. [Krasnorutskaya O. N., Ledneva V. S., Golosnaya G. S. Evaluation of the effectiveness of pathogenetic treatment of children with perinatal hypoxia. *Journal of New Medical Technologie*, 2019, 26(1): 26–32. (In Russ.)] https://doi.org/10.24411/1609-2163-2019-16251
82. Джафарова О. А., Даниленко Е. Н. Нейробиоуправление в коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности школьников. *Открытое образование*. 2016. Т. 20. № 2. С. 93–96. [Jafarova O. A., Danilenko E. N. Neuromyopathies in the correction of attention deficit disorder and hyperactivity in schoolchildren. *Open Education*, 2016, 20(2): 93–96. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uizunl
83. Zhou W., Nan W., Xiong K., Ku Y. Alpha neurofeedback training improves visual working memory in healthy individuals. *npj Science of Learning*, 2024, 9(1). https://doi.org/10.1038/s41539-024-00242-w
84. Nicholson A. A., Ros T., Densmore M., Frewen P. A., Neufeld R. W. J., Théberge J., Jetly R., Lanius R. A. *A randomized, controlled trial of alpha-rhythm EEG neurofeedback in posttraumatic stress disorder: A preliminary investigation showing evidence of decreased PTSD symptoms and restored default mode and salience network connectivity using fMRI*. NeuroImage: Clinical, 2020, 28. https://doi.org/10.1016/j.nicl.2020.102490

© 2026. Kuzina E. V., Gubernatorova E. V., Smetanina M. Yu., Dobrydina T. I.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: FIWSSZ

Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) к обучению профессионально-ориентированному иноязычному общению в вузе

Кузина Елена Владимировна
Алтайский государственный университет, Россия, Барнаул
eLibrary Author SPIN: 7607-2822
https://orcid.org/0000-0002-5486-2744
keepsake27@rambler.ru

Губернаторова Элина Викторовна
Алтайский государственный университет, Россия, Барнаул
eLibrary Author SPIN: 7800-0652
https://orcid.org/0000-0001-8562-4450

Сметанина Марина Юрьевна
Алтайский государственный университет, Россия, Барнаул
eLibrary Author SPIN: 9798-5842
https://orcid.org/0000-0002-9700-2533

Добрыдина Татьяна Ильинична
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
eLibrary Author SPIN: 6736-1459
https://orcid.org/0000-0002-9892-8856

Аннотация: В представленном исследовании рассматривается технология интегрированного обучения иностранному языку и профильному предмету, основанная на методе погружения с опорой на предметное содержание. Отмечается, что данный подход направлен на развитие критического мышления, рефлексивных и творческих умений обучающихся. В работе проводится анализ научных исследований, посвященных вопросам развития критического мышления на занятиях по иностранному языку в вузе как важного фактора раскрытия творческого потенциала обучаемых, способствующего прочному усвоению информации и применению полученных знаний в будущей профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется рассмотрению понятий *интегрированное предметно-языковое обучение* и *технологии развития критического мышления*. Цель – определить, насколько эффективно используется интегрированный предметно-языковой подход как инструмент обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению, направленный на развитие навыков критического мышления слушателей программы дополнительного профессионального образования. В работе использовались общенаучные методы анализа и синтеза информации, систематизации, описательный метод, эмпирические методы, а также метод сбора и сравнения данных для анализа результатов тестов и установления этапов исследования. В статье подчеркивается важность организации учебного процесса на занятиях по иностранному языку в вузе в соответствии с принципами проблемности и рефлексивного подхода при использовании современных технологий обучения, активизирующих критическое мышление обучаемых. Особое внимание уделяется технологиям графической организации материала посредством профессионально-ориентированной лексики, а также анализу инфографики, методу решения кейсов, формулированию вопросов на выбор и обоснованию истинных и ложных ответов. Для подтверждения эффективности выбранных методов проведен эксперимент, направленный на диагностику уровня гибкости познавательных способностей и критического мышления обучающихся, с последующей интерпретацией полученных результатов. Проанализированные результаты теста после прохождения обучения по программе дополнительного профессионального образования подтвердили перспективность используемых методов обучения.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение, коммуникативные технологии, критическое мышление, графические организаторы, инфографика, кейс-стади

Цитирование: Кузина Е. В., Губернаторова Э. В., Сметанина М. Ю., Добрыдина Т. И. Интегрированный предметно-языковой подход (CLIL) к обучению профессионально-ориентированному иноязычному общению в вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 444–455. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

Поступила в редакцию 30.09.2025. Принята после рецензирования 15.12.2025. Принята в печать 29.12.2025.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a Tool for Developing Professional Foreign Language Competence

Elena V. Kuzina
Altai State University, Russia, Barnaul
eLibrary Author SPIN: 7607-2822
https://orcid.org/0000-0002-5486-2744
keepsake27@rambler.ru

Elina V. Gubernatorova
Altai State University, Russia, Barnaul
eLibrary Author SPIN: 7800-0652
https://orcid.org/0000-0001-8562-4450

Marina Yu. Smetanina
Altai State University, Russia, Barnaul
eLibrary Author SPIN: 9798-5842
https://orcid.org/0000-0002-9700-2533

Tatyana I. Dobrydina
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
eLibrary Author SPIN: 6736-1459
https://orcid.org/0000-0002-9892-8856

Abstract: This article introduces a technology for Content and Language Integrated Learning (CLIL) based on immersion and subject-specific instruction in a university setting. This approach enhances students' critical thinking, self-reflection, and creative skills. Developing critical thinking in foreign language classes serves as a crucial factor in unlocking students' creative potential, thereby facilitating the acquisition of information for professional applications. By defining the concepts of *integrated subject-language learning* and *critical thinking development technologies*, the authors evaluated the effectiveness of the CLIL approach as a tool for teaching professionally oriented foreign language communication. Organizing the academic process in line with the principles of problem-based learning and a reflective approach enables the use of advanced teaching technologies that stimulate critical thinking. The methodology utilizes graphically organized professional glossaries, infographics, case studies, multiple-choice questions, and the justification of correct and incorrect responses. An experiment was conducted to assess the students' levels of cognitive flexibility and critical thinking. The method proved highly effective for continuing professional education programs at the university level.
Keywords: content and language integrated learning (CLIL), communication technology, critical thinking, graphic organizers, infographics, case study

Citation: Kuzina E. V., Gubernatorova E. V., Smetanina M. Yu., Dobrydina T. I. Content and Language Integrated Learning (CLIL) as a Tool for Developing Professional Foreign Language Competence. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 444–455. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

Received 30 Sep 2025. Accepted after review 15 Dec 2025. Accepted for publication 29 Dec 2025.

Введение

Новые тенденции в развитии системы высшего образования в нашей стране связаны с появлением новых подходов к обучению для активизации познавательной деятельности, обновлением образовательных и профессиональных стандартов и широким использованием информационных технологий. При этом формирование общекультурных и профессиональных компетенций является основной целью обучения, т. к. изменения в сфере социальных отношений, наряду с технологическим прогрессом, обуславливают необходимость формирования навыков, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Особое значение сегодня придают развитию критического мышления, коммуникативных умений и проявлению креативности при решении профессиональных задач.

Обзор научно-педагогических исследований подтверждает актуальность навыков критического мышления в контексте современного технологичного и информационно-цифрового пространства, т. к. в условиях широкого доступа к информации такие умения становятся необходимым инструментом для формирования обоснованных и объективных суждений и открывают новые возможности [1]. Это объясняется тем, что возрастающий информационный поток диктует необходимость подвергать сомнению полученные данные, критично воспринимать свои взгляды и приходить на их основе к умозаключениям, которые помогают проанализировать события, происходящие в окружающем мире. Такой подход способствует обдуманной оценке и корректному поведению в возникающих ситуациях.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Таким образом, появляется необходимость формирования навыков рационального мышления, умений приводить убедительные аргументы и прояснять любые идеи [2].

Учреждения высшего образования являются тем местом, где предпринимаются большие усилия по развитию такого вида мышления у обучающихся. Более того, данные умения считаются обязательными для формирования во время обучения в вузе, т. к. эти навыки востребованы у будущих работодателей. Вместе с тем отмечается, что формирование навыков креативного подхода и критического мышления сложно осуществить в рамках преподавания одной или двух профильных дисциплин. Этот процесс становится более эффективным при их совмещении с дисциплинами гуманитарного цикла, такими как иностранный язык, т. к. считается, что предметное взаимодействие активизирует мышление и стимулирует мотивацию к обучению [3]. Соответственно, обучение иностранному языку в вузах в последние десятилетия также ориентировано на развитие критического и рефлексивного мышления.

В связи с этим фактом в современной практике преподавания в вузах получила широкое распространение технология интегрированного обучения иностранному языку и профильному предмету CLIL (Content and Language Integrated Learning), основанная на методе погружения (language immersion) с опорой на предметное содержание (content-based instruction). Подход CLIL изначально направлен на развитие критического мышления, рефлексивных и творческих умений, т. к. ориентирован на интенсивную речемыслительную деятельность.

Впервые термин был предложен Д. Маршем в 1994 г., который утверждал, что интегрированное предметно-языковое обучение (CLIL) имеет место, когда учебный предмет или его отдельные темы преподаются на иностранном языке с двойной целью: освоения предметного содержания какой-либо учебной дисциплины и параллельного развития иноязычных языковых навыков. Размышляя о причинах внедрения CLIL, зарубежные исследователи выделяют возможность разнообразия методов и форм проведения учебных занятий; формирование межкультурных знаний и взаимопонимания; предоставление обучаемым возможности пройти международную сертификацию; развитие мотивации и уверенности в себе при изучении английского языка; повышение эффективности изучения контента; подготовку к дальнейшему обучению и трудовой деятельности и др. [4].

Российские ученые также внесли значительный вклад в развитие предметно-языкового интегрированного обучения, изучая и внедряя методы предметно-языкового обучения в практику преподавания технических и гуманитарных дисциплин и разрабатывая образовательные программы на основе данного подхода [5].

В результате анализа практической деятельности российские исследователи пришли к выводу, что технология CLIL, основанная на обучении профессиональному контенту на иностранном языке, является инновационной и актуальной при обучении языкам и профильным дисциплинам, т. к. одновременно формируется иноязычная коммуникативная компетенция и приобретаются общеобразовательные знания [6]. Вместе с тем подчеркивается важная роль иностранного языка в формировании когнитивных умений, т. к. изучение этой дисциплины в профессиональном контексте позволяет студентам формировать более глубокое профессиональное видение. Предполагается, что предметно-языковое обучение дает большие возможности для развития надпредметных когнитивных навыков за счет того, что происходит синтез профессионального содержания и обучения иностранному языку [6].

Н. Л. Стеняшина и коллеги утверждают, что междисциплинарный подход к обучению иностранному языку раскрывает новые перспективы этой учебной дисциплины, т. к. он обогащает лингвистическую эрудицию студентов при обучении профессиональной речевой деятельности и является не только средством развития коммуникативных навыков, но и личностно-профессионального развития студентов [7]. Успех в изучении иностранного языка обусловлен тем, что у студентов есть возможность применить приобретенные языковые навыки в контексте изучаемой темы, тем самым закрепляя новый материал, при этом развивается уверенность в своих способностях.

Организуя образовательный процесс в вузе в рамках CLIL, мы также учитываем, что успеху способствует построение эффективной системы обучения в соответствии с принципами деятельного подхода, проблемности и рефлексивного подхода при использовании современных технологий обучения, что выводит аудиторию на более высокий уровень с учетом сегодняшних требований.

Цель исследования – определить, насколько эффективно используется CLIL подход как инструмент обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению, направленный на развитие навыков критического мышления слушателей программы дополнительного профессионального образования (ДПО).

Методы и материалы

В работе использовались теоретические и эмпирические методы исследования, включающие комплексный анализ педагогической литературы, наблюдение и анализ результатов работы студентов на курсе.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

Теоретическая основа нашего исследования – анализ основных подходов и психолого-педагогических концепций, посвященных вопросам развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку, и обзор отечественных и зарубежных научных источников по вопросам формирования данных навыков в рамках реализации CLIL. В процессе исследования нами использовались общенаучные методы: анализ и синтез информации, систематизация, описательный метод, эмпирические методы (педагогическое наблюдение процесса преподавания иностранного языка с использованием описанной методики), а также применялся метод сбора и сравнения данных для анализа показателей (результатов тестов) и установления этапов исследования и метод вероятностной выборки.

Кроме того, с целью изучения эффективности предлагаемого подхода нами был обобщен имеющийся практический опыт по внедрению современных методов обучения и проанализированы выполненные работы и тесты на определение уровня развития когнитивного и критического мышления. Анализ литературы по этому вопросу выявил несколько основных видов тестов, направленных на определение уровня критического мышления [8]:

1) тест на диагностику уровня сформированности навыков критического мышления Уотсона-Глейзера (Watson Glaser Critical Thinking Appraisal);

2) общий тест на проверку управленческих способностей GMAT (Graduate Management Admission Test), который применяется в основном бизнес-школами;

3) тест на критическое мышление Cornell, применяемый в образовательных учреждениях;

4) тест, разработанный основоположницей научной школы Д. Халперн, изучающей феномен критического мышления (Halpern Critical Thinking Assessment).

В настоящем исследовании авторы использовали тест когнитивных способностей Уотсона-Глейзера для оценки уровня развития критического мышления у слушателей.

Кроме этого, следует подчеркнуть значимость метода рефлексии педагогического опыта для сопоставления данных, полученных из анализируемых источников научной литературы, с практическим опытом по использованию технологии развития критического мышления.

Результаты

Совместно с преподавателями профильных экономических дисциплин нами была разработана и внедрена в Алтайском государственном университете (АлтГУ) программа ДПО «Безопасность устойчивого развития бизнеса на английском языке». Обучение по этой программе реализовано в дистанционном формате на образовательной платформе Moodle LMS. В образовательных учреждениях технология дистанционного обучения рассматривается как комплекс используемых информационно-коммуникативных технологий при модульном подходе к организации учебного процесса в рамках компетентностного подхода. Такой подход к организации процесса обучения является актуальным в период интенсивной информатизации вузов, когда возрастает важность самостоятельной работы студентов. При этом специалистами отмечается, что использование дистанционных технологий и цифровых инструментов раскрывает потенциал современных методов обучения, позволяя разрабатывать и применять новые методические приемы, что открывает новые перспективы перед преподавателями иностранного языка и способствует разнообразию педагогических и методических возможностей [9]. Помимо этого, внедрение онлайн-курсов решает проблему недостаточного применения современных цифровых технологий обучения для развития навыков делового общения у студентов, предоставляя повсеместный доступ к обучению в удобное время [10]. Этому способствует то, что одним из направлений развития цифровых технологий сегодня становится разработка цифровых инструментов для интеграции в учебный процесс с целью передачи информации и обмена знаниями [11].

Целью реализации программы повышения квалификации является совершенствование иноязычной предметной компетенции в рамках реализации CLIL по вопросам повестки устойчивого развития. Задачи программы связаны с формированием профессиональных компетенций, позволяющих выпускникам программы ориентироваться в ESG-повестке (*Environmental, Social, Governance* – экологическое, социальное и корпоративное управление), определять ключевые факторы устойчивого развития и экономической безопасности компании, а также методы оценки устойчивого развития и экономической безопасности, вырабатывать управленческие решения, повышающие устойчивость и безопасность бизнеса.

Слушателями программы ДПО являются аспиранты, магистранты, интересующиеся различными аспектами проблемы безопасности устойчивого развития бизнеса, желающие обрести опыт анализа нефинансовой информации, освоить инструменты мониторинга устойчивости развития бизнеса наряду с совершенствованием иноязычных навыков в этой предметной области.

В результате обучения слушатели совершенствуют имеющиеся и формируют новые профессиональные компетенции наряду с универсальными языковыми компетенциями. Основное внимание уделяется

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

развитию способностей оценивать и диагностировать безопасность устойчивого развития компаний, разрабатывать критерии оценки устойчивого развития бизнеса, а также формированию умений определять последовательность работ по реализации принципов устойчивого развития и применять ESG-критерии в принятии инвестиционных решений. Кроме того, обучение по программе направлено на развитие умений использования современных коммуникативных технологий, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия.

При разработке программы нами учитывалось, что при применении технологии CLIL необходимо обдумано подходить к выбору содержания обучения. Эффективность учебного процесса достигается за счет того, что содержательные и языковые цели обучения взаимосвязаны и дополняют друг друга. Мы согласны с исследователями, которые подчеркивают важность связи содержания с обучением и мышлением для эффективного обучения в рамках подхода CLIL. Также отмечается необходимость использования прозрачного и доступного языка и рассмотрения содержания с точки зрения возможности на основе приобретенных знаний интерпретировать и создавать собственное понимание, а также самостоятельно развивать навыки [12].

Так как в ходе исследования мы описываем методики, направленные на развитие навыков критического мышления в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, следует учитывать то, что профессиональная коммуникация характеризуется специфическим словарным запасом и специальными нормами, предназначенными для использования наряду с общеязыковыми лексическими и грамматическими средствами. При этом в языке данной коммуникации профессиональные термины должны быть четко обозначены [13].

Исследователь и автор книг по методике преподавания языка Дж. Хармер выделяет и другие условия для успешного внедрения методики CLIL, такие как активное сотрудничество как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами; ориентация на работу в парах и небольших группах; использование аутентичного учебного материала в процессе обучения; поликультурный подход, направленный на развитие межкультурной компетенции; стимулирование творческого индивидуального мышления; своевременная поддержка преподавателя в процессе обучения и наличие обратной связи [14].

С учетом данных подходов к организации обучения в рамках CLIL в вузе нами был разработан учебно-тематический план обучения по программе, который отражает наиболее актуальные вопросы, связанные с безопасностью устойчивого развития бизнеса, и позволяет реализовать лингвистический потенциал используемых методов.

Для достижения поставленной цели был проведен эксперимент в течение 2024–2025 учебного года. Участниками исследования стали студенты-магистранты института экономики, менеджмента и информационных систем и юридического института. В исследовании приняли участие 60 магистрантов в возрасте 22–25 лет. Согласно программе, у слушателей проводятся 90-минутные занятия дважды в неделю. Одна из групп занималась дополнительно на курсе ДПО «Безопасность устойчивого развития компании», который полностью разработан на английском языке, включая лекционный материал и практические задания, требующие от студентов творческого и аналитического подхода для их решения.

Для диагностики уровня критического мышления испытуемых студентов нами использовался тест Уотсона-Глейзера, разработанный для оценки аналитических и логических навыков[1]. Тест содержит 14 вопросов и включает три подтеста: аргументы, интерпретация и предположения. После получения подготовительных заданий от студентов ожидалось, что они проанализируют соответствующую информацию и должным образом поработают над вопросами теста.

Результаты проведенного тестирования выявили, что средний балл правильных ответов испытуемых составляет 65 %, а процент неправильных ответов – 35 %.

Далее испытуемые были разделены на две группы: первая группа тестируемых включала тех, кто набрал 25–50 % правильных ответов, вторая группа тестируемых была отобрана с результатом 51–79 %. Принимая во внимание необходимость улучшения результатов испытуемых в когнитивном тесте, первая группа студентов с более низкими результатами по тесту была зачислена на курс ДПО «Безопасность устойчивого развития бизнеса», на котором они проходили обучение на иностранном языке. Данный курс был интегрирован с основной программой обучения и дополнен заданиями, направленными на активизацию когнитивных навыков и развитие критического мышления у студентов. Объем часов – 36.

Перейдем к описанию технологий и инструментов, которые использовались в процессе обучения на курсе для достижения поставленной цели.

Обучение в рамках программы ДПО начинается с рассмотрения теоретических основ: анализа

[1] Cognitive ability test. *Aptitude test*. URL: https://aptitude-test.com/free-aptitude-test/cognitive/ (accessed 25 Jun 2025).

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

основных понятий и определений, нормативных документов, принципов и стандартов корпоративной устойчивости, а также факторов устойчивого развития компании. Приобретенные знания в дальнейшем позволяют перейти к оценке устойчивого развития компании, что включает в себя изучение показателей устойчивого развития компании, последовательности работ по реализации основных принципов, а также применение ESG-критериев в принятии инвестиционных решений.

Так, на практических занятиях по теме «Основы построения системы безопасности устойчивого развития бизнеса» слушатели программы выполняют задания, связанные с проведением сравнительного анализа показателей экологической устойчивости (на основании отчетов крупных отечественных компаний), а также с расчетом интегрального показателя экологической устойчивости компаний. Анализируя выгоды стейкхолдеров от взаимодействия с компанией, предлагается применить стейкхолдерский подход к формированию стоимости компании и результаты расчетов оформить в виде аналитической таблицы. После этого следует дать оценку добавленной стоимости и сформулировать соответствующие аналитические выводы.

Источниками для материалов лекционных и практических занятий по программе послужили работы отечественных и зарубежных авторов по проблемам экономической безопасности и устойчивого развития в глобальном масштабе и в контексте современной России, включающие в себя учебно-методические пособия, монографии, научные статьи [15–18], а также материалы международных организаций[2], содержащие доклады о целях и отчеты по устойчивому развитию.

Таким образом, предлагаемые задания нацелены не только на формирование теоретических и узкопрофессиональных знаний, но и на развитие навыков анализа, оценки и обоснования мыслей, действий и решений, что является основой развития критического мышления.

Существуют различные методики использования навыков мышления для улучшения результатов обучения в вузе. В данном исследовании мы подробнее остановимся на описании графических организаторов как стратегии обучения генерированию идей, использованию причинно-следственного анализа и, как следствие, структурированию информации и идей. Графические организаторы представляют собой визуальные образы, демонстрирующие связи между объектами и концепциями[3]. Они направляют мышление учащихся на завершение и построение визуальной карты или диаграммы и представляют собой систему знаний о предмете и связи между концепциями. Таким образом, К. Брумли и ее коллеги выделяют четыре этапа при заполнении графических организаторов [19]:

1. Определение понятия слова.
2. Выявление релевантной информации, связанной с данным словом или концепцией (веб-сайт, онлайн-словари и т.д.).
3. Поиск релевантных лексем.
4. Генерация новых идей путем объединения частей в целое.

Еще один визуальный метод для развития критического мышления – интеллект-карта. Эта графическая техника, разработанная Т. Бьюзеном в 1970 г., направлена на то, чтобы устанавливать связи между идеями и находить решения проблем. Этот инструмент позволяет видеть вещи с новой точки зрения и анализировать концепции в свете общей картины. Таким образом, становится легче интегрировать новые знания и организовывать информацию, когда нет привязки к жесткой структуре [20].

Интеллект-карта практична и гибка в организации данных, структурировании концепции или даже понимании связей между идеями или событиями на занятиях по иностранному языку. В основе идеи интеллект-карт лежит представление о радиантном (многомерном) мышлении. К основным чертам интеллект-карт относятся: 1) объект внимания или изучения конкретизирован в центральном образе в центре страницы; 2) основные темы, связанные с объектом внимания или изучения, фиксируются ключевыми словами и / или образами и обозначаются в виде широких цветных линий, расходящихся от центрального образа в виде главных ветвей; 3) идеи второго порядка также обозначаются в виде более тонких ветвей, отходящих от предыдущих идей более высокого порядка; 4) все ветви образуют связанную узловую систему.

В интеллект-картах используются различные цвета, аббревиатуры, разной формы стрелки, значки, объемные изображения, шрифты и т. п. Таким образом, при их создании субъект актуализирует и развивает различные способности своего мышления и сознания в целом: происходит оперирование образами, словами, цифрами, логикой, цветом, ритмом, пространственной ориентацией и т. п. По сути, это процесс визуализации содержания сознания,

[2] The Sustainable Development Goals (SDGs) in your language. *United Nations*. 30 Jan 2019. URL: https://unric.org/en/sdgs-in-your-language/ (accessed 25 Jun 2025).

[3] Athuraliya A. 20 Types of graphic organizers for teachers and students. *Creately*. URL: https://creately.com/guides/types-of-graphic-organizers/ (accessed 25 Jun 2025).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

позволяющий субъекту превратить собственное сознание в объект собственной рефлексии.

Рассмотрим пример интеллект-карты на тему «Устойчивое развитие компании» (рис. 1).

Как показал эксперимент, применение этого графического организатора позволило многократно увеличить познавательный, аналитический и творческий потенциал испытуемых.

Наряду с интеллект-картами в методике преподавания иностранного языка с использованием CLIL активно применяется инфографика как инновационная технология визуализации образовательного контента. Она используется для оптимизации восприятия и понимания объемного информационно-емкого фрагмента для развития критического мышления. В рамках курса «Безопасность устойчивого развития бизнеса» на английском языке в разделе о целях устойчивого развития предлагаются задания по осмыслению статистических данных, видов деятельности, направленных на сбережение и использование водных ресурсов, которые представлены в виде интерактивных инфографиков. При подборе учебного материала предпочтение отдавалось интерактивным, а не только статичным инфографикам. Такой выбор был обусловлен результатами экспериментального исследования зарубежных ученых, которые продемонстрировали эффективность интерактивной инфографики по сравнению с ее статичным вариантом в повышении академической успеваемости обучающихся [21].

Так, слушателей программы ДПО просят проанализировать схемы, графики, диаграммы и ответить на вопросы с заданными вариантами ответов. Например, для анализа предлагается диаграмма с данными о среднесуточном потреблении человеком водопроводной воды (в литрах) в процентном соотношении в шести разных странах. Отдельный инфографик содержит данные о целях использования водных ресурсов в трех секторах экономики, а именно для ведения домашнего хозяйства (Household), промышленных (Industry) и сельскохозяйственных (Agriculture) целей в десяти государствах. В нем также содержатся уточнения по секторам их использования: злаки (cereals), мясо (meat), другое (other) в сельском хозяйстве (рис. 2[4]).

Интерес к анализу и критической интерпретации представляет и вторая диаграмма, расположенная на рисунке 2. На ней даны крупнейшие страны нетто-импортеры и экспортеры виртуальной воды в отношении сельскохозяйственных культур (crop), продуктов животноводства (animal products) и промышленности (industrial products), что, безусловно, актуально в ситуации экстремального водного стресса на планете в контексте EGS-повестки.

Помимо графических организаторов, описанных выше, авторами статьи и разработчиками представленной к анализу программы ДПО были активно использованы и классические примеры заданий с выбором ответов: утверждение верно (*True*), неверно (*False*) или об этом не сказано в тексте (*Not stated*), которые нацелены на критическое мышление и способность глубокого осмысления и интерпретации прочитанного или услышанного учебного материала. Установлено, что вопросы на выбор истинных и ложных ответов, соответствующих содержанию, более полно раскрывают сложность

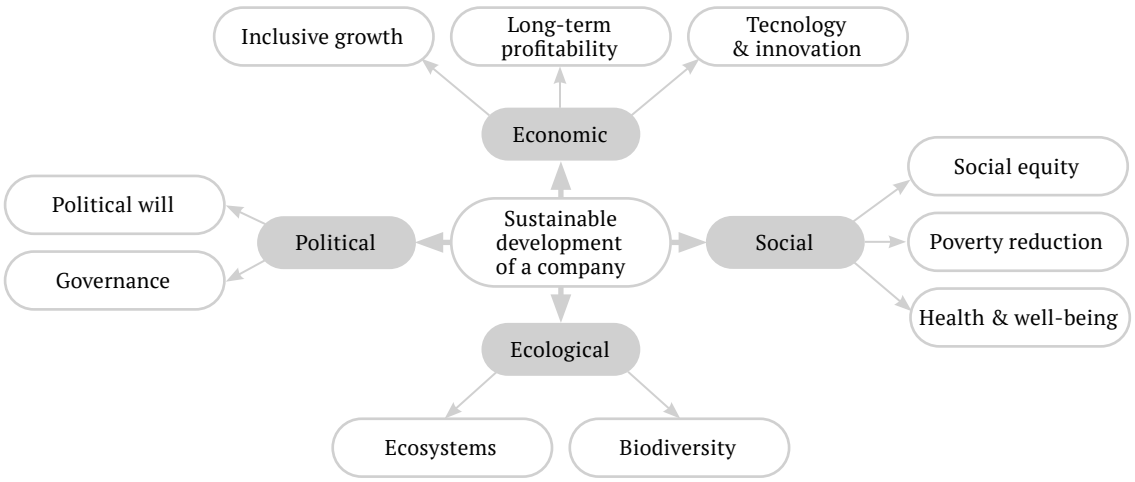


Рис. 1. Примерная модель интеллект-карты «Устойчивое развитие компании»
Fig. 1. *Sustainable development of a company*: mind map model

[4] Which Nations Consume the Most Water? *SCIAM*. 1 June 2012. URL: https://www.scientificamerican.com/article/water-in-water-out/ (accessed 11 Jun 2025)

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

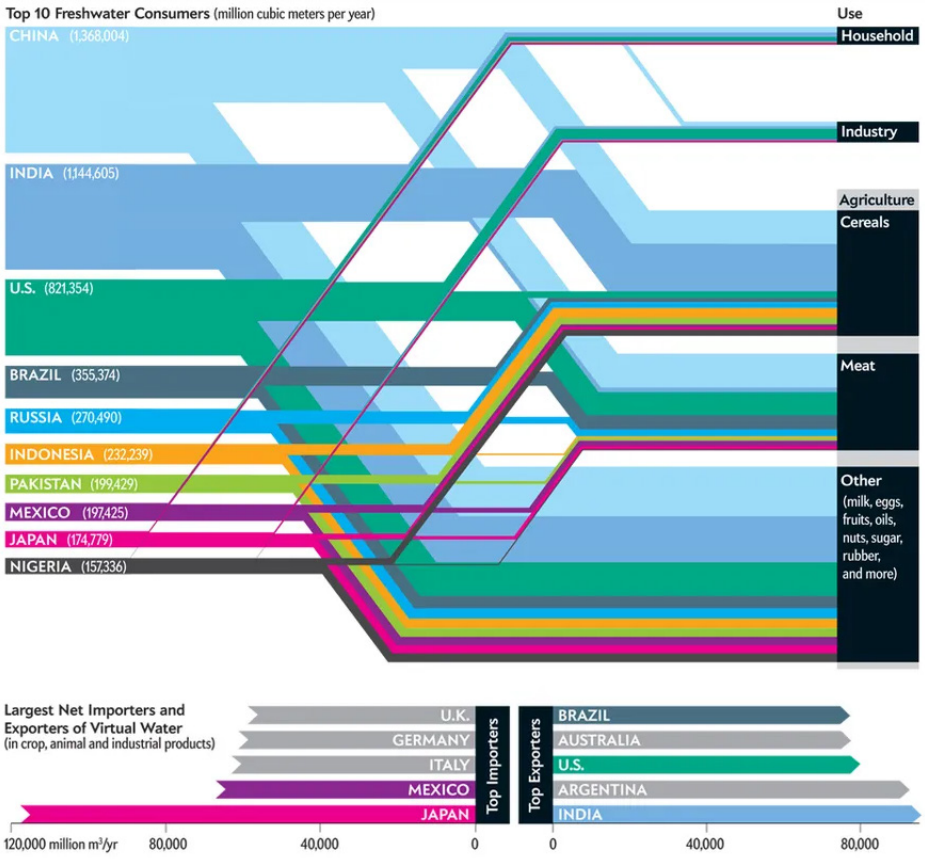


Рис. 2. Топ-10 стран-потребителей пресной воды: крупнейшие страны нетто-импортеры и экспортеры виртуальной воды
Fig. 2. Top-10 freshwater consumers: largest net importers and exporters of virtual water

мышления обучающихся, чем вопросы с предлагаемыми несколькими вариантами ответов [22]. Так, задания на проверку понимания прослушанного и прочитанного текста "Coffee company to improve sustainability" («Компания по производству кофе нацелена на улучшение устойчивого развития бизнеса»[5]) содержат различные варианты ответов. Обучающиеся должны соотнести содержание текста с поставленной формулировкой ответа и сделать правильный выбор, тем самым демонстрируя осознанное и рефлексивное использование полученной информации на иностранном языке.

Метод кейс-стади (case study) также не остался вне методического арсенала. Этот метод применяется в академических условиях с целью подробного анализа конкретной профессиональной ситуации, иногда сложной и противоречивой, а также явления или события из реальной действительности. При решении кейса языковые навыки используются в сочетании, например, с аналитическими навыками, навыками оценивания ситуации и нахождения оптимальных путей решения проблем. Использование метода кейс-стади считается исследователями эффективным, поскольку способствует развитию более высоких уровней таксономии когнитивного обучения Блума. Применение этого метода способствует междисциплинарному подходу к обучению и установлению связей между конкретными академическими темами и реальными ситуациями и случаями из практики [23]. Это принципиально важно в методике CLIL. Слушателям для анализа предлагается кейс "The world's most expensive burger" («Самый дорогостоящий бургер в мире»), в котором дано подробное и точное описание инновационного продукта питания. Он создан в лабораторных условиях в качестве экологически безопасной альтернативы традиционному бургеру из мяса животных. Кейс представляет собой подробное описание аналога в эко-контексте, дающего четкую и детальную картину явления с разъяснениями и преимуществами по сравнению с имеющейся опцией. Тематика такого текста актуальна в свете ESG-повестки. В качестве задания предлагаются некоторые выраженные автором идеи, изложенные в тексте, с которыми нужно согласиться или опровергнуть их, приводя соответствующие аргументы. Например:

[5] Здесь и далее по тексту перевод выполнен авторами статьи.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

- *Which of these ideas does the writer agree with? You can choose more than one / С какими идеями выражает солидарность автор?*

Возможен выбор нескольких ответов:

a. *We should limit population growth / Рост населения следует ограничить;*

b. *Animals should have a good quality of life / Качество жизни животных должно быть на высоком уровне;*

c. *We can't continue to produce meat in the same way as we do now / Мы не можем продолжать производство мяса тем же способом, что и сейчас.*

Другой пример кейса – "Inspiring hope: The Svalbard global seed vault" («Вселяя надежду: важнейшие запасы глобального хранилища семян на Шпицбергене») – связан с гарантией глобальной продовольственной безопасности в условиях климатического кризиса и его ролью в сохранении семян сельскохозяйственных культур и обеспечении мировых запасов продовольствия для будущих поколений. Вопросы к тексту на развитие критического мышления были сформулированы следующим образом:

- *Do you agree that this is the most important vault in the world? Why? / Вы согласны с тем, что это самое важное резервное хранилище семян в мире? Почему?;*
- *What plants from your country do you think are important to protect? Why? / Какие растения из Вашей страны, по Вашему мнению, важно защищать? Объясните.*

Полагаем, что актуальность тематики текста о страховом полисе для мировых запасов продовольствия также очевидна в рамках заявленной устойчивой повестки программы ДПО.

Далее первой группе студентов, которые показали более низкие результаты по когнитивному тесту, после окончания курса ДПО было предложено повторно пройти данный тест. Результаты тестирования показали, что количество правильных ответов увеличилось на 20 %. Это свидетельствует о том, что интеграция описанных нами видов учебной деятельности может улучшить навыки критического мышления. В процессе исследования обучающиеся приобретают знания посредством процесса анализа, оценки и последующего решения проблем. Этот процесс позволяет научиться оценивать обоснованность полученных знаний и находить соответствующие решения. Таким образом, можно утверждать, что в результате обучения слушатели совершенствуют имеющиеся и формируют новые профессиональные компетенции наряду с языковыми навыками.

Заключение

В представленном исследовании проведен всесторонний теоретико-практический анализ эффективности реализации технологии CLIL при обучении иноязычному профессионально-ориентированному обучению в высшей школе, выделены преимущества данного подхода и области применения на примере разработанной инновационной дополнительной образовательной программы «Безопасность устойчивого развития бизнеса» на английском языке на платформе MOODLE LMS, реализуемой в дистанционном формате в АлтГУ.

В практике преподавания иностранного языка преподавателям приходится решать проблемы, связанные с разным уровнем языковой подготовки студентов, недостаточно развитыми коммуникативными компетенциями, а также низким уровнем критического и рефлексивного мышления [24]. В настоящем исследовании рассматриваются возможности, которые возникают при внедрении предметно-языкового обучения в процесс обучения на онлайн-курсе по иностранному языку для развития коммуникативных компетенций, надпредметных когнитивных умений и навыков критического мышления.

В качестве диагностического инструментария оценки уровня развития критического мышления студентов до и после обучения по программе ДПО были использованы тесты на определение уровня когнитивных способностей испытуемых.

Для активизации критического мышления и интенсификации речемыслительной деятельности обучающихся на иностранном языке авторами, которые к тому же являются разработчиками программы ДПО, были проанализированы и внедрены современные методические технологии и приемы обучения иностранному языку, такие как интеллект-карты, инфографики, кейс-стади и др. Результаты обучения по программе ДПО подтверждают, что выполнение слушателями программы ДПО заданий по оценке, анализу и интерпретации данных, представленных в информативно содержательных иллюстративных элементах, а также самостоятельному составлению интеллект-карт и анализу ситуаций в контексте ESG-повестки ведет к улучшению качества образовательных результатов, в частности к повышению уровня критического мышления и иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Рассуждая о перспективах использования предметно-языкового интегрированного обучения, важно отметить, что применение CLIL представляется возможным при разработке интегрированных модулей или спецкурсов, в рамках которых слушатели изучают профильный предмет на английском языке, а также при создании новых программ с фокусом на международной конкурентоспособности. Применение CLIL-подхода с использованием

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-444-455

иностранного языка (как основного инструмента коммуникации и исследования) возможно при организации проектного обучения, а также при проведении иных образовательных мероприятий (например, летних и зимних профильных школ, вебинаров, выступлений с докладами на научных конференциях).

Следовательно, доказанная эффективность использования технологии интегрированного обучения иностранному языку и профильному предмету открывает широкие возможности для преподавания иностранного языка в вузе и имеет потенциал, т. к. данный подход может стать основой для создания новых языковых курсов, учебных материалов и дидактических ресурсов, применяемых в рамках образовательных программ магистратуры и аспирантуры, а также мероприятий, побуждающих студентов к инновационному мышлению и поиску нестандартных решений.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Е. В. Кузина – концептуализация, методология, написание и редактирование статьи, проверка, визуализация. Э. В. Губернаторова – концептуализация, методология, написание и редактирование статьи, проверка, визуализация. М. Ю. Сметанина – концептуализация, методология, написание и редактирование статьи, проверка. Т. И. Добрыдина – методология, редактирование статьи, проверка.

Contribution: E. V. Kuzina developed the research concept, designed the methodology, wrote the manuscript, verified the results, and provided visualization. E. V. Gubernatorova developed the research concept, designed the methodology, wrote the manuscript, verified the results, and provided visualization. M. Yu. Smetanina developed the research concept, designed the methodology, wrote the manuscript, and verified the results. T. I. Dobrydina designed the methodology, proofread the article, and performed the verification.

Литература / References

1. Шукурова И. В., Орехова Е. Ю., Денеко М. В. Развитие критического мышления студентов неязыковых направлений при изучении иностранного языка. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2024. Т. 8. № 4. С. 513–524. [Shukurova I. V., Orekhova E. Yu., Deneko M. V. Developing critical thinking in non-linguistic students as part of foreign language acquisition. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2024, 8(4): 513–524. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-4-513-524
2. Борзова Т. В., Калугина Н. А., Сандакова Е. Н., Каменева-Любавская Е. Н. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения пониманию методологических текстов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 1. С. 1–7. [Borzova T. V., Kalugina N. A., Sandakova E. N., Kameneva-Lubavskaia E. N. Developing the critical thinking in university students while teaching them methodological reading comprehension. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(1): 1–7. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-1-1-7
3. Krylov E., Vasileva P. Convergence of foreign language and engineering education: Opportunities for development. *Technology and Language*, 2022, 3(3): 106–117. https://doi.org/10.48417/technolang.2022.03.08
4. Marsh D., Frigols Martín M. J. Content and language integrated learning. *The encyclopedia of applied linguistics*, ed. Chapelle C. A. John Wiley & Sons, 2012. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0190
5. Крылов Э. Г., Пономаренко Е. П. Формирование рефлексивного мышления студентов в процессе интерактивного обучения иностранному языку. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2022. Т. 11. № 3. С. 23–45. [Krylov E. G., Ponomarenko E. P. Developing reflective thinking of students in the process of interactive learning a foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2022, 11(3): 23–45. (In Russ.)] https://doi.org/10.57769/2227-8591.11.3.02
6. Ситникова А. Ю Использование технологии интегрированного обучения студентов-юристов английскому языку. *Образование и право*. 2021. № 5. С. 280–286. [Sitnikova A. Yu. Using the technology of integrated training of law students in English. *Education and Law*, 2021, (5): 280–286. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2076-1503-2021-5-280-286

7. Стеняшина Н. Л., Новикова Ж. С., Назмутдинова А. Р. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2021. Т. 5. № 4. С. 319–327. [Stenyashina N. L., Novikova Zh. S., Nazmutdinova A. R. Development of communicative foreign language competency in management students for effective business communication. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(4): 319–327. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-319-327
8. Шепелев А. И. К вопросу о психолого-педагогической диагностике уровня развития критического мышления будущих учителей иностранного языка. *Педагогическая диагностика: история, теория, современность*: Всеросс. науч. конф. (Таганрог, 30 октября 2020 г.) Ростов н/Д: РГЭУ (РИНХ), 2020. С. 213–217. [Shepelev A. I. Psychological and pedagogical diagnostics of the level of development of critical thinking of future foreign language teachers. *Pedagogical diagnostics: History, theory, and modernity*: Proc. All-Russian Sci. Conf., Taganrog, 30 Oct 2020. Rostov-on-Don: RSUE, 2020, 213–217. (In Russ.)] https://elibrary.ru/knxepa
9. Глухова О. Ю., Гудов А. М., Тимофеева Н. А. Роль методических задач-заданий в системе самостоятельных работ по профильным дисциплинам. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 3. С. 281–289. [Glukhova O. Yu., Gudov A. M., Timofeeva N. A. Methodological assignment tasks in out-of-class learning in specialized disciplines. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(3): 281–289. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-3-281-289
10. Терехова Е. А. Проблемы формирования культуры делового общения у студентов, обучающихся на юридических факультетах вузов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 2. С. 187–194. [Terekhova E. A. Developing a business communication culture in law students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki,* 2023, 7(2): 187–194. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-2-187-194
11. Перевалова А. А., Луцеин М. В. Использование цифровых инструментов в образовательном процессе в условиях экосистемного подхода (на примере дисциплины Иностранный язык). *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2022. Т. 6. № 4. С. 306–314. [Perevalova A. A., Lutsein M. V. Digital tools in education as part of ecosystem approach during foreign language acquisition. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2022, 6(4): 306–314. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-4-306-314
12. Coyle D. Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Language Review*, 2006, 13, 32–38.
13. Климова Е. В., Мороз Н. Ю. Особенности лингвистики профессионально-ориентированных текстов в парадигме межкультурной коммуникации (на материале немецкого языка). *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2022. № 8. С. 57–62. [Klimova E. V., Moroz N. Yu. Features of linguistics of professionally-oriented texts in the intercultural communication paradigm (based on the material of the German language). *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2022, (8): 57–62. (In Russ.)] https://doi.org/10.52070/2542-2197_2022_8_863_57
14. Harmer J. *Essential teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Pearson Longman, 2012, 287.
15. Орехов В. И., Орехова Т. Р., Карагодина О. В. Экономическая безопасность современной России в условиях кризиса. М.: ИНФРА-М, 2013. 105 с. [Orekhov V. I., Orekhova T. R., Karagodina O. V. *Economic security of modern Russia in the context of the crisis*. Moscow: INFRA-M, 2013, 105. (In Russ.)] https://elibrary.ru/txfvfb
16. Санникова И. Н., Приходько Е. А. О некоторых аспектах оценки продовольственной безопасности. *ЭКО*. 2022. № 9. С. 149–165. [Sannikova I. N., Prikhodyko E. A. On some aspects of food security assessment. *ECO*, (9): 149–165. (In Russ.)] https://doi.org/10.30680/ECO0131-7652-2022-9-149-165
17. Mensah J., Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences*, 2019, 5(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1653531
18. Kleespies M. W., Dierkes P. W. The importance of the sustainable development goals to students of environmental and sustainability studies – a global survey in 41 countries. *Humanities and Social Sciences Communications*, 2022, 9(218). https://doi.org/10.1057/s41599-022-01242-0
19. Bromley K., Irvin-DeVitis L., Modlo M. *Fifty graphic organizers for reading, writing, and more*. New York: Scholastic Professional Books, 1999, 112.

20. Buzan T. *The ultimate book of mind maps*. London: Harper Collins, 2018, 218.
21. Ismaeel D., Al Mulhim E. The influence of interactive and static infographics on the academic achievement of reflective and impulsive students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2021, 37(1): 147–162. https://doi.org/10.14742/ajet.6138
22. Brassil C. E., Couch B. A. Multiple-true-false questions reveal more thoroughly the complexity of student thinking than multiple-choice questions: A Bayesian item response model comparison. *International Journal of STEM Education*, 2019, 6(1). https://doi.org/10.1186/s40594-019-0169-0
23. Bonney K. M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 2015, 16(1): 21–28. https://doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.846
24. Пушкарева И. А. Возможности применения технологии CLIL в условиях профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. *Теория и практика социогуманитарных наук*. 2024. № 4. С. 44–49. [Pushkareva I. A. Possibilities of using CLIL technology in professional-oriented foreign language training. *Theory and Practice of Socio-Humanitarian Studies*, 2024, (4): 44–49. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jxowci

© 2026. Levitskaya I. A., Semenkova T. N.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: DWIUEE

Социальная ответственность будущих педагогов: определение понятия и особенности процесса ее формирования

Левицкая Ирина Александровна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
eLibrary Author SPIN: 6322-8440
levitskaya_ia@mail.ru

Семенкова Татьяна Николаевна
Гимназия № 42, Россия, Кемерово
eLibrary Author SPIN: 1058-6269
https://orcid.org/0009-0009-3808-2105

Аннотация: В статье представлен анализ проблемы формирования социальной ответственности как многомерного и многоуровневого профессионально-личностного явления, охватывающего как внутренние установки и ценности педагога, так и внешние проявления в виде конкретных действий и решений в профессиональной сфере. Цель – определить понятие социальной ответственности будущих педагогов с точки зрения различных методологических подходов, обеспечивающих системное видение данной дефиниции, а также провести комплексный анализ особенностей процесса ее формирования на основе интеграции психолого-педагогического сопровождения и социокультурных практик. Исследование направлено на анализ содержания понятия *социальная ответственность будущих педагогов*, что осуществляется в процессе установления тождества между исследуемым объектом и его сущностными признаками (компонентами) социальной ответственности студентов. Эти компоненты рассматриваются как неотъемлемая часть профессиональной компетентности будущих учителей, проявляющаяся через систему личностно-смысловых отношений к ценностям профессионально-педагогической деятельности. Установлено, что ответственность как многоаспектное феноменологическое явление, находящееся в сфере интересов гуманитарных наук, представляет собой объект исследования, не поддающийся однозначной дефиниции и не исчерпываемый в рамках одной концептуальной парадигмы. Использование общенаучных методов анализа и синтеза, сравнения, индукции и дедукции, абстракции и конкретизации позволяет авторам раскрыть общие принципы и закономерности, лежащие в основе процесса формирования социальной ответственности педагогов, понять сущность процесса, его цели, задачи, содержание и характер взаимодействия участников образовательного процесса формирования социальной ответственности студентов, осваивающих педагогические профили. Использование сопоставительного анализа и синтеза содержания понятия социальной ответственности способствует выявлению пробелов в характеристике социальной ответственности будущих педагогов и определению ее значимых компонентов: когнитивного, аксиологического, деятельностного. В результате исследования выявлены сущностные характеристики понятия социальной ответственности студентов университета, осваивающих педагогические профили. Определение особенностей процесса ее формирования раскрывает специфику понимания и применения этого процесса в различных социокультурных ситуациях и характеризует пути интеграции социально ответственного поведения в профессиональную подготовку педагогов.

Ключевые слова: социальная ответственность, профессиональное образование будущих педагогов, высшее педагогическое образование, просоциальное поведение, профессиональная компетентность будущих учителей, социокультурная практика

Цитирование: Левицкая И. А., Семенкова Т. Н. Социальная ответственность будущих педагогов: определение понятия и особенности процесса ее формирования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 456–470. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

Поступила в редакцию 25.02.2026. Принята после рецензирования 29.04.2026. Принята в печать 04.05.2026.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Developing Social Responsibility in Pre-Service Teachers: Concept and Specifics

Irina A. Levitskaya
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
eLibrary Author SPIN: 6322-8440
levitskaya_ia@mail.ru

Tatyana N. Semenkova
Preparatory School No. 42, Russia, Kemerovo
eLibrary Author SPIN: 1058-6269
https://orcid.org/0009-0009-3808-2105

Abstract: Social responsibility is a complex professional and personal phenomenon, spanning internal attitudes and values and their external manifestations in professional actions and decisions. This article describes a systematic definition of social responsibility in pre-service teachers from the perspective of various methodological approaches. It also outlines a framework for its development, integrating psychological and pedagogical support with sociocultural practices. Social responsibility as a professional competence stems from the connection between its essential components, which manifest through a system of personally meaningful attitudes toward pedagogical values. As a multifaceted phenomenon in the humanities, social responsibility cannot be defined within a single conceptual paradigm. A set of standard research methods revealed the general principles and patterns underlying the process of developing social responsibility in pre-service teachers, as well as its essence, objectives, content, and the interactions between its participants. This approach also revealed certain gaps in existing definitions and made it possible to identify the core components of social responsibility as cognitive, axiological, and activity-based. Specific pathways for developing social responsibility in pre-service teachers show how this process is realized in various sociocultural situations, integrating patterns of socially responsible behavior into the future educators' professional skill set.

Keywords: social responsibility, professional education of future teachers, higher pedagogical education, prosocial behavior, professional proficiency of pre-service teachers, sociocultural engagement

Citation: Levitskaya I. A., Semenkova T. N. Developing Social Responsibility in Pre-Service Teachers: Concept and Specifics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 456–470. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

Received 25 Feb 2026. Accepted after review 29 Apr 2026. Accepted for publication 4 May 2026.

Введение

В последние десятилетия тема социальной ответственности приобретает особую актуальность в контексте наблюдаемого снижения ее реализации в различных социальных институтах. Наблюдается противоречие между существующими общественными установками, транслируемыми в целях соблюдения установленных нормативных социальных предписаний, с одной стороны, и нивелированием среди молодежи традиционных ценностных ориентиров, с другой стороны. Образующийся общественный конфликт, потенциально рискующий перейти в острую фазу, обусловлен кризисом общественного сознания. Острый духовный кризис выражается в неготовности и / или неспособности большей части молодежи соблюдать установленные общественным сознанием социальные нормы и моральные предписания. Девальвация нормативного поведения является, по сути, следствием деградации нормативно-ценностных регуляторов жизнедеятельности и проявляется в снижении уровня реализации социальной ответственности в обществе в целом. Современные социальные тенденции, такие как акцентуация молодежи на гедонистической философии жизни, находят свое отражение в самых негативных проявлениях эпикурейства и сибаритства как стиля жизни. Негативные процессы могут способствовать дестабилизации социальной структуры и представлять потенциальную угрозу для функционирования общества. Это делает данную проблематику приоритетной и крайне актуальной в современных научных исследованиях. Таким образом, изучение феномена социальной ответственности будущих педагогов и разработка эффективных механизмов повышения ее уровня значимости в обществе приобретают первостепенное значение для обеспечения устойчивого развития и социальной стабильности. Согласно логике исследования, социальная ответственность выступает как профессионально значимое качество современного специалиста в области образования, проявляющееся в ценностном отношении к педагогической деятельности.

Актуальность проблемы формирования социальной ответственности у студентов педагогических

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

специальностей в современном образовательном контексте обусловлена рядом существенных факторов. Во-первых, современный университет как ключевой институт социализации играет важную роль в становлении личности будущего педагога и обладает значительным потенциалом для развития у студентов социальной ответственности. Культуросозидающий потенциал высшей школы реализуется через различные направления педагогического воздействия, что требует методологически обоснованного подхода к его концептуализации и интеграции в образовательный процесс. Таким образом, совершенствование теоретических и методологических основ формирования социальной ответственности будущих педагогов становится приоритетной задачей современного профессионального образования.

Анализ современных подходов к профессиональной подготовке педагога показывает, что «сложившаяся система педагогического образования рассматривает будущего учителя как объект массового воспроизводства кадров, игнорирует его как субъекта психического и профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к поиску личностно значимого смысла профессии, к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии» [1, с. 3].

Гуманитарный потенциал педагогического образования обеспечивает профессионализацию будущего педагога через вхождение личности в определенную сферу профессиональной деятельности, сопровождающееся включением специализированных знаний, умений и навыков, регулирующих профессиональную деятельность, в систему когнитивных способностей и инструментальных механизмов осуществления трудовой деятельности. Процесс профессионализации характеризуется развитием и саморазвитием личности будущего педагога, а также расширением возможностей реализовать свои способности в трудовой деятельности. Исследование образовательной практики подтверждает, что «сведение образовательного процесса к процессу рациональному втягивает профессиональное педагогическое образование в круг наукоучения с его жесткой предопределенностью» [2, с. 66]. Это противоречит эффективной реализации гуманитарного потенциала в педагогическом образовании.

Во-вторых, анализ практической деятельности преподавателей педагогических вузов выявляет дефицит целенаправленной ориентации на формирование социальной ответственности в образовательном процессе. Это проявляется в нескольких проблемных аспектах: отсутствии четко сформулированной и научно обоснованной концепции; недостаточной интеграции содержания, форм и методов обучения, направленных на развитие социальной ответственности; слабой координации деятельности субъектов образовательного процесса. Глубокую озабоченность вызывает использование приблизительных систем оценки и диагностических методов для определения уровня сформированности данной дефиниции у студентов.

Формирование социальной ответственности является важной стратегической проблемой для мирового психолого-педагогического сообщества. Ранее нами был проведен анализ основных методологических принципов социальных проектов, основанных на идее общественной ответственности и вкладе в общий интерес, имеющих общественную значимость, направленных на формирование социальной ответственности в мировой практике. Детальный анализ международного педагогического опыта в данной области позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на все существующие проблемы, потенциал для формирования социальной ответственности присутствует в значительной мере [3].

Цель работы – определить понятие социальной ответственности будущих педагогов с точки зрения различных методологических подходов, обеспечивающих системное видение данной дефиниции, а также провести комплексный анализ особенностей процесса ее формирования на основе интеграции психолого-педагогического сопровождения и социокультурных практик.

Концептуальные трудности, с которыми сталкиваются субъекты профессионального образования, заключаются в определении эффективных средств психолого-педагогического воздействия на формирование социальной ответственности студентов. Для преодоления этих трудностей необходимо разработать комплексную модель, включающую методологические подходы, педагогические технологии и оценочные инструменты, обеспечивающие системное развитие данной компетенции.

Многообразие интерпретаций и подходов к изучению рассматриваемого феномена свидетельствует о его многогранности и сложности, требующей междисциплинарного анализа и синтеза.

Формирование социальной ответственности будущих педагогов – это процесс развития у будущих педагогов качеств и установок, которые позволят им в дальнейшем осознанно и активно участвовать в решении социальных задач, действовать в соответствии с этическими и профессиональными нормами, заботиться о благополучии учащихся и общества в целом.

Этот процесс важен по следующим причинам:

- будущие педагоги должны быть готовы не только передавать знания, но и воспитывать у учащихся социально значимые качества, такие как

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

ответственность, толерантность, умение работать в коллективе [4, с. 12];
- социально ответственный педагог способствует формированию гражданского самосознания у учащихся, их активной жизненной позиции [5, с. 75];
- педагог, обладающий социальной ответственностью, более эффективно выстраивает взаимодействие с различными социальными институтами и общественностью в интересах развития и воспитания учащихся [6, с. 13];
- формирование социальной ответственности у будущих педагогов является важным условием повышения качества образования и воспитания, подготовки компетентных и ответственных граждан [7, с. 48].

Формирование социальной ответственности будущих педагогов нужно для того, чтобы обеспечить качественную подготовку специалистов, способных внести позитивный вклад в развитие общества и воспитание подрастающего поколения.

Социальная ответственность представляет собой интегративное качественное образование, находящееся в тесной взаимосвязи с волевыми характеристиками будущего педагога и проявляющееся в его активной социальной деятельности. Это качество является ключевым элементом системы социального контроля, регулирующим взаимодействие личности и общества, а также важным индикатором социальной организации.

Социальная ответственность как социокультурное качество личности проявляется в интеграции волевой целеустремленности, социального контроля и регуляции общественных отношений. Таким образом, прямая связь социальной ответственности как личностно-смыслового качества с волевым целеполаганием организуется как реализация социально активной деятельности, осуществляемой в университете в социально значимых целях социума. Решение практико-ориентированных ситуаций определяется как механизм социального контроля и регулирования системы социально-общественных отношений уровня *личность – общество*.

Философско-антропологические концепции рассматривают понятие *социальная ответственность* как комплексную философскую и социологическую категорию, состоящую из двух фундаментальных компонентов: ответственность и социум (или общество). Категория *ответственность*, рассматриваемая в контексте педагогической науки, выступает в качестве интегрирующего элемента, связывающего индивидуальную деятельность человека с ее общественной оценкой. Она обеспечивает процесс трансформации индивидуальных действий в общественное сознание, что способствует формированию целостного представления о социальной роли личности.

В более широком теоретическом контексте категория *ответственность* представляет собой комплексный феномен, характеризующий степень готовности индивида к выполнению своих социальных обязательств в качестве гражданина. Данное общественно значимое явление включает в себя не только фактическое выполнение индивидом своих обязанностей (деонтологический подход), но и его способность к осознанию и предвидению возможных последствий своих действий на различных уровнях социальной системы: экономическом, психологическом и социальном. Деонтологическая готовность к профессиональной деятельности в данном исследовании понимается в целом как состояние «осознания профессионального образа мира педагогом, при котором объективные обязанности находят отражение не только в мировоззрениии и во внутренних мотивах педагогической деятельности, но и реализуются в социально значимой деятельности» [8, с. 114].

Ответственность предполагает в структуре личности наличие развитого рефлексивного отношения к своим поступкам (так называемый интериоризированный долг). В этом случае ответственность есть следствие и результат взаимодействия на уровне *личность – личность*, что позволяет ей адекватно оценивать потенциальное влияние своих действий на общественное благосостояние и стабильность (социоцентрический подход). В этом контексте тождественность через долженствование позволяет рассматривать ответственность как интегральный показатель зрелости личности, ее способности к самоанализу и самоконтролю, а также к учету интересов общества при принятии решений [9, с. 39].

Таким образом, ответственность как личностная категория долга вне зависимости от контекста интерпретируется как «ответственность перед» и является важным элементом социальной интеграции и функционирования индивида в рамках социума. В то же время она раскрывает персональное в человеке и трактуется как «ответственность за»: она показывает, как соотносятся индивидуальное и коллективное. Тем самым ответственность помогает обеспечить баланс между личными интересами и обязанностями перед обществом.

Категория *социум*, в свою очередь, выполняет функцию контролирующего фактора, оказывающего влияние на всю деятельность индивида. В этом контексте социальная ответственность личности не может быть отделена от общественных устоев, норм и ценностей. Социальная ответственность представляет собой не только индивидуальную ответственность перед собой, но и перед

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

обществом, что подчеркивает ее «коллективный характер и значимость для поддержания социального порядка и гармонии» [10, с. 98].

Категория ответственности, занимающая значимое место в структуре личности, играет ключевую роль в формировании профессионально-личностной субъектности студентов. На этом основании феномен ответственности является объектом исследования различных научных дисциплин и направлений. Исследованию социальной ответственности в последние годы посвящены десятки работ отечественных и зарубежных философов, социологов, психологов, педагогов, экономистов.

Философские представления содержат различные интерпретации феномена ответственности [11]:

- онтологическое понятие, фундаментальное этическое измерение человеческого бытия (Аристотель, Г. Гегель, И. Кант, М. Хайдегер и др.);
- экзистенциональное понимание активизирует проблему свободы выбора (А. Камю, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.);
- нравственно-религиозное направление (Августин Блаженный, Фома Аквинский, Н. А. Бердяев и др.);
- морально-этическая интерпретация ответственности (М. М. Бахтин, М. Вебер, И. А. Ильин, Конфуций и др.);
- общественно-государственная концепция (Т. Гоббс, Дж. Локк, Дж. Ст. Милль, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Монтескьё и др.) характеризует ответственность личности перед обществом и государством;
- в рамках картезианской парадигмы (Ф. Ницше, К. Маркс, М. Хайдеггер и др.) активно подчеркивается субъектная сторона ответственности.

Для понимания социально-психологической природы данного феномена необходимо провести комплексный анализ его содержания и структуры. Некоторые аспекты содержания и структуры социальной ответственности представляют собой многоуровневую систему, состоящую из взаимозависимых и иерархически организованных элементов, которые находятся в состоянии динамического взаимодействия. Такой системный методологический подход позволяет выявить скрытые механизмы и закономерности, определяющие функционирование и развитие данного явления в контексте социальных и психологических процессов.

Методы и материалы

Применяя общенаучные методы исследования (анализ и синтез, сравнение, индукцию и дедукцию, абстракцию и конкретизацию), авторы выявляют основные принципы и закономерности формирования социальной ответственности педагогов. Такой подход позволяет понять суть этого процесса, включая его цели, задачи, содержание и характер взаимодействия участников образовательного процесса формирования социальной ответственности студентов, осваивающих педагогические профили.

Благодаря сопоставительному анализу и синтезу содержания понятия социальной ответственности авторы выявляют пробелы в описании социальной ответственности будущих педагогов и определяют ее ключевые компоненты: когнитивный, аксиологический, деятельностный.

Результаты

В психологии ответственность представлена практически во всех мировых психологических школах (когнитивная психология, бихевиоризм, психология сознания, гештальт-психология, психоанализ, гуманистическая психология), однако в них рассматривается узконаучный аспект данной категории в связи с изучением близких понятий.

В отечественной психологической науке феномен ответственности рассматривается как интегративное качество личности, обладающее сложной многоуровневой структурой и многоаспектностью. Б. Г. Ананьев акцентирует внимание на системном характере ответственности, рассматривая ее как «неотъемлемую часть целостной психологической организации индивида» [12, с. 237]. В аспекте самоопределения личности ответственность рассматривается Е. А. Климовым и В. П. Прядеиным [13; 14]. Согласно субъектно-деятельностной концепции профессионального труда Е. А. Климова, способность принимать «обоснованные решения в сфере деятельности, проявлять настойчивость и добросовестность в их реализации и готовности отвечать за их результаты и последствия является ключевым профессионально значимым качеством компетентного специалиста» [13, с. 75].

В рамках психологии труда Е. А. Климов и В. П. Прядеин выявили ключевые психологические характеристики, способствующие достижению профессионального успеха и конкурентноспособности: профессиональное самоопределение, профессиональная направленность, профессиональное самосознание [13; 14]. Среди них особое внимание уделяется «феномену сознательного предвосхищения социально ценных результатов..., а также осознанию их общественной роли и обязательности достижения общественно значимой цели» [14, с. 11]. Эти когнитивные процессы играют важную роль в формировании у студентов мотивации к достижению целей, имеющих значимый социальный контекст. А. Н. Леонтьев, в свою очередь, исследует

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

ответственность как свойство субъекта общественных отношений, связывая «рождение… сознательной личности… в жизненных отношениях индивида» [15, с. 94], что позволяет глубже понять роль субъектности личности в формировании социальной ответственности будущего педагога.

Таким образом, ответственность (как феномен) занимает важное место в структуре личности, выполняя не только идентификационную и нравственную, но и интегративную, регулятивную и системообразующую функции. Ее изучение требует комплексного междисциплинарного подхода, учитывающего различные аспекты и уровни ее проявления, что делает данный феномен объектом пристального внимания отечественных психологов.

П. Я. Гальперин, анализируя природу морального действия и ответственности, выделил различительные признаки «внутренней ответственности как выражения отношения личности к обществу и социальным группам» [16, с. 117] через мотивацию поведения как принятое моральное основание для поведения. Ключевым фактором формирования ответственности, по мнению Т. В. Морозкиной, является «включенность в определенные отношения и реализация общественно-полезной деятельности» [17, с. 36].

К. Муздыбаев акцентирует внимание на ответственности как на проявлении внутреннего контроля, что подчеркивает ее регуляторную функцию в поведении и деятельности человека [18, с. 100]. Проведенная систематизация основных признаков ответственности и множественных видов ее проявления показывает связь разных форм ответственности с определенными психологическими и социальными явлениями. В соответствии с вышеизложенным, в данном исследовании мы делаем акцент на важной составляющей ответственности – ее «деятельной части, поскольку только путем …внешнего проявления, через конкретные дела и поступки можно говорить о наличии ответственности» [Там же, с. 187].

Акмеологические основания, разработанные в трудах А. А. Деркач, рассматривают формирование социальной ответственности как наивысший уровень развития личности, а становление ответственности – как трехсторонний процесс личностного развития в социуме деятельностно-ориентированного свойства [19, с. 15], что характеризует взаимосвязь формирования социальной ответственности и саморазвития личности.

Педагогическая наука предлагает многогранные интерпретации феномена ответственности, рассматривая его в различных контекстах и методологических парадигмах. А. С. Гаязов акцентирует внимание на ответственности как «основополагающем элементе воспитания гражданина, способствующем формированию социально значимых качеств личности и активной гражданской позиции» [20, с. 20]. В. Т. Лисовский исследует ответственность как «нравственный ориентир, играющий ключевую роль в процессе личностного становления и нравственного развития индивида» [21, с. 71]. Г. М. Коджаспирова, в свою очередь, интегрирует ответственность в структуру трудового воспитания, подчеркивая ее значение для формирования трудовой дисциплины и профессиональной этики [22, с. 118]. Таким образом, ответственность представляет собой сложный и многоаспектный феномен, обладающий значительным потенциалом для всестороннего развития личности и ее интеграции в социум.

М. А. Осташева в своих работах изучила психологические аспекты становления социальной ответственности у современных подростков, выявив ключевые факторы и механизмы, влияющие на данный процесс. По мнению исследователя, развитию социальной ответственности способствует динамика созревания ответственности: от «низшего уровня так называемой дисциплинарной ответственности до высшего уровня социальной ответственности, которая интерпретируется как ответственность за другого в общем деле» [23, с. 54]. Также отмечено, что развитию социальной ответственности способствует чувство взрослости, которое стимулирует социальную активность и освоение норм, ценностей и моделей поведения взрослого мира. Кроме того, развитию социальной ответственности способствует реализация возможностей самовоспитания, которая в наибольшей мере проявляется у подростков и предполагает внутренние мотивы и самооценку личности. П. Г. Щедровицким и С. В. Поповым были сделаны выводы о важности осознания индивидом своей социальной позиции и ответственности перед обществом, а также необходимости саморефлексии и критического анализа собственных действий [24, с. 69].

В социальной педагогике социальная ответственность исследуется как интегративное качество, основанное на осознании индивидом своей роли в социуме и рефлексии собственной деятельности [25, с. 185]. Таким образом, актуальные исследования характеризуют преемственность и последовательность принципов рефлексивно-деятельностного подхода формирования социальной ответственности будущих педагогов.

Современная интерпретация социально-психологического содержания данного феномена раскрывается через анализ его структуры, которая представляет собой сложную систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Взаимосвязь этих компонентов формирует целостное представление о социальной ответственности как о многомерной и многоуровневой детерминанте поведения личности в социуме.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

В рамках социальной психологии содержание понятия *социальная ответственность* раскрывается через интерпретацию содержания терминов *социализация* и *интериоризация*, что характеризует личностную и социальную зрелость. Некоторые аспекты изучения ответственности в социальной психологии (например, как механизм социальной регуляции поведения личности) отражают не только аспект целеполагания и мотивации формирования социальной ответственности. Как форма социального поведения ответственность реализуется в том числе с помощью социальных норм (правил) и санкций (формальных и неформальных), что характеризует рефлексивно-оценочную сторону формирования социальной ответственности (на психологическом уровне это проявляется через так называемые социальные чувства) [26].

И. А. Панарин исследует феномен социальной ответственности как интегральную характеристику личности, проявляющуюся в готовности к просоциальным действиям, включая генерацию идей, разработку содержания и реализацию проектов, ориентированных на общественное благо (благо для всех) [27, с. 167]. Социальная ответственность также выражается в осознании субъектом долга, учете внешних факторов и соотнесении своих действий с возможными социальными последствиями в рамках взаимодействия с различными субъектами социокультурной среды [Там же, с. 168].

Социальная ответственность как степень добровольного отклика на социальные проблемы опирается на необходимость соотнесения действия с ценностными и идейными началами, т. е. осуществляет функцию внутреннего регулятора поведения. Содействующая общественному благу деятельность является ключевым фактором развития социальных навыков, усвоения социальных норм и ценностей и умения анализировать собственное поведение и оценивать его с точки зрения интересов социума, соотносить личные интересы с общественными. Включение в просоциальную деятельность создает условия для развития навыков гражданской активности, осознания важности общественного блага и понимания своей роли в развитии общества.

Владение рядом социально-аналитических, социально-проектных и социально-прогностических умений способствует формированию компонентов социальной компетентности. К числу данных компонентов относятся следующие: когнитивный (и как результат – способность анализировать социальные ситуации и прогнозировать развитие событий), эмоциональный (включает эмпатию, самоконтроль и управление своими эмоциями, умение экологично выражать эмоции), поведенческий (эффективное взаимодействие с окружающими в различных обстоятельствах через конкретные действия и реакции, которые человек демонстрирует в социальных взаимодействиях).

Социальная ответственность как динамическая структура в определении стратегии и тактики социального действия реализуется в ситуациях принятия решений, создания различных социальных проектов, вовлечения в «поле» своей ответственности других людей и ситуаций, которые ранее не были созданы или реализованы. Социальная ответственность отражает так называемую социальную типичность и социальную статусность и выражается в готовности исполнять свои ролевые обязанности, а также нести ответственность за свои действия и ситуации, в которые человек включается благодаря действию внешних факторов.

Механизмы социализации играют ключевую роль в формировании социальной ответственности через институциональные формы, предъявляя и демонстрируя образцы и примеры идеального типа личности, социально одобряемого поведения, нормы и правила, которые служат ориентиром для подражания. Эти механизмы функционируют как в ближайшем микросоциальном окружении, так и на уровне более широкой социальной общности.

Таким образом, включение в социально ориентированную деятельность (просоциальную деятельность), а также возможность прогнозирования и осознания ее последствий (имеется в виду рефлексивная сущность самоконтроля) представляют собой ключевые аспекты социально-психологической компетентности, что является условием формирования социальной ответственности.

Социальная ответственность личности с позиции «отношенческого» подхода рассматривается как качество личности, обеспечивающее осознание ею социальных последствий при принятии различных решений в системе отношений человека с самим собой, с другими людьми и в деятельности на основе принятых в обществе норм и правил поведения [28]. Структура социальной ответственности личности включает в себя ответственность в отношениях с самим собой, ответственность в отношениях с другими людьми, ответственность в деятельности. В исследовании А. В. Рукавишникова и Г. Я. Асакаева данный феномен характеризуется наличием у индивида комплекса социально-аналитических, социально-проектных и социально-прогностических умений, что позволяет ему эффективно взаимодействовать с окружающей социальной средой и принимать обоснованные решения в контексте общественных интересов [Там же, с. 54].

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

Социальная ответственность студентов как устойчивая объективная необходимость установления правил социального поведения индивида представляет собой динамическую категорию, основанную на убеждении в неизбежных устойчивых связях поведенческих стратегий и освоении социальных ролей членов общества. Сознательная установка на деятельное познание социального потенциала общественной «нормативной» (диспозиционной) базы проявляется в активном присвоении индивидом актуальных социальных ролей и связанных с ними инициативных стратегий на основе анализа взаимоотношений в социуме и соотнесения собственных действий и их последствий с терминальными ценностями общества (в классификации М. Рокича [29]), которые в совокупности образуют мировоззрение личности и являются основополагающими для выбора допустимых (социально одобряемых) способов достижения поставленной цели (диспозиционная стратегия социального поведения личности). Согласуясь с социальными нормами, регулирующими общественные отношения, социальная ответственность студентов включает готовность нести ответственность за достигнутые результаты, что является важным аспектом их социальной зрелости и профессиональной компетентности.

Актуальность деятельностного подхода в формировании социальной ответственности молодежи напрямую коррелирует с социальной активностью. Активное взаимодействие с социальной средой способствует как формированию, так и проявлению социальной ответственности. Деятельностный подход формирует основу для осознанного и целенаправленного соучастия в некоторых формах культурно-досуговой деятельности [30, с. 265], имеющих большое значение в целенаправленном процессе формирования социальной активности личности (общественно-политическая, трудовая, научно-исследовательская и художественно-эстетическая деятельность, физкультурно-оздоровительная и общественно-просветительская работа, организационно-управленческая деятельность и др.).

Е. Н. Бобковой на основе теоретического анализа исследуемой проблемы и обобщения его результатов выделены и описаны принципы формирования социальной ответственности: системность и культуросообразность [31]. Первый принцип характеризуется через «создание системы воспитания социальной ответственности у старшеклассников и взаимосвязанность всех элементов данного процесса» [Там же, с. 11]. Второй принцип определяет «отбор содержания, форм и методов воспитания с учетом того, что личность находится и развивается в определенном культурном пространстве, имеющем свои особенности и традиции» [Там же, с. 12]. Процесс воспитания социальной ответственности у старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения включает три взаимосвязанных этапа. На начальном этапе происходит усвоение системы знаний о сущности прав и обязанностей, о нормах и правилах поведения человека в социуме. Следующий этап характеризует расширение диапазона усвоенных прав и ответственности, опыта пользования ими в ходе участия школьников в тренинге социальной ответственности, социальном проектировании. На заключительном этапе через обобщение полученного опыта принятия ответственных решений в социально значимой деятельности (социальных акциях), в ситуациях осознанного выбора «происходит … закрепление определенной линии поведения» [Там же, с. 13]. Таким образом, «социальная ответственность формулируется как интегративное качество личности, которое выступает показателем ее социальной зрелости и определяет поведение на основе осознания социальных норм, ценностей и самоограничения собственных действий» [Там же, с. 14].

Исследование И. Д. Кочетовой посвящено обоснованию совокупности педагогических условий, способствующих эффективному протеканию процесса развития социальной ответственности у студентов вузов. Определены факторы, влияющие на процесс развития социальной ответственности у студентов: «ориентация на ответственное отношение к учебной деятельности, гуманистический стиль общения между преподавателями и студентами, педагогическая поддержка социальной активности студентов» [32, с. 19]. Обосновано понятие социальной ответственности как «интегративного качества личности, развивающегося в процессе обучения и воспитания, определяющего поведение человека на основе осознания социальных и правовых норм, духовных и нравственных ценностей общества» [Там же, с. 44]. В данной связи «социальная ответственность побуждает к успешной социально-ориентированной жизнедеятельности, требует соблюдения этических норм в профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии» [Там же, с. 71].

Анализ современных исследований свидетельствует о многогранной природе и сложности феномена ответственности, чем обусловлено переосмысление и изменение методологических подходов к трактовке проблемы социальной ответственности личности, которая обладает личностным смыслом, что позволяет рассматривать ее как интегральное качество личности, которое детерминирует поведение и деятельность индивида. Данный феномен в настоящее время анализируется как психическое свойство, отношенческая категория и деятельностно-поведенческая реализация, что подчеркивает его

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

комплексный характер и многоуровневость потенциальных исследований.

Содержание социальной ответственности отражает систему взаимодействий между личностью и социумом, направленную на реализацию общественно значимых интересов в субъектной деятельности и достижение стратегических целей социума через решение общественно значимых проблем. Поэтому в основе данного феномена лежат социальные, психологические и профессиональные детерминанты, которые определяют тактику, характер и направленность социальных взаимодействий.

Таким образом, категория ответственности, будучи предметом междисциплинарного исследования, демонстрирует свою универсальность и многогранность, оказывая существенное влияние на формирование личности и ее социальное функционирование.

В контексте изучения процесса формирования социальной ответственности исследователи исходят из того, что поведенческий аспект детерминирован индивидуальным соотношением средств достижения целей и свободой воли целеполагания деятельности. Однако этот выбор не является случайным обстоятельством и основывается на сложном взаимодействии объективных переменных и субъективных факторов. «Локомотивом» развития социальной ответственности выступает деятельность, мотивированная потребностью обеспечить блага для других. Личность принимает осознанные решения, и ее конкретные действия и поведение в целом регулируются посредством аксиологических компонентов, позволяющих дифференцировать позитивные и негативные последствия. Деятельность продолжается не только до достижения конкретной цели, но и выходит за ее пределы.

Процесс деятельности не ограничивается достижением конкретной цели, а имеет тенденцию к проецированию на дальнейшее развитие и расширение самого спектра деятельности.

О. В. Доневой на основе теоретического анализа исследуемой проблемы и обобщения его результатов выделены и описаны компоненты развития социальной ответственности студентов и их критерии: когнитивный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-прогностический и деятельностный, которые раскрываются через критериальные показатели социальной ответственности [33]. Социальная ответственность понимается как «устойчивое личностное образование, развивающееся в процессе обучения и воспитания, определяющее поведение студентов на основе осознания ими социально-правовых норм, принятия духовных и нравственных ценностей общества, особенностей личного выбора, преобразования общественно значимых ситуаций через организацию деятельности, достижения поставленных целей и преодоления возникших препятствий» [Там же, с. 10].

Социальная ответственность представляет собой устойчивое личностное качество, ориентированное на активное восприятие, осмысление и трансформацию социально значимых контекстов посредством целенаправленной деятельности. Представленный феномен предполагает систематическое достижение поставленных целей и преодоление возникающих препятствий, что способствует гармонизации индивидуальных и общественных интересов. В рамках данной парадигмы социальная ответственность рассматривается как ключевой элемент формирования зрелой субъектной позиции и позитивного преобразования социальной ситуации, активного участия в общественной жизни студентов [Там же, с. 20].

Исследование С. Л. Сидоркиной посвящено формированию социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности [34]. В работе теоретически обоснована связь социальной ответственности у подростков с социальной компетентностью, положительным социальным опытом, мотивационно-потребностной сферой личности подростка, его социальной инициативностью и социальной активностью [Там же, с. 14]. В нашем исследовании мы разделяем идею опоры на деятельностный и личностно-ориентированный подходы как на ведущие педагогические принципы формирования социальной ответственности. В работе С. Л. Сидоркиной проанализированы педагогические условия, повышающие эффективность организации процесса формирования социальной ответственности. Накопление положительного социального деятельностного капитала создает не только позитивный опыт и ситуации демонстрации успеха, но и способствует нивелированию социальных страхов (последние логично отрицательным образом влияют на формирование социальной ответственности). В процессе формирования социальной ответственности важно сочетание социально значимой деятельности в индивидуальном и групповом вариантах, в урочной и внеурочной формах организации [Там же, с. 15].

В последние годы наблюдается значительный рост интереса к проблематике социальной ответственности личности, что обусловлено ее актуальностью в контексте современных социальных и образовательных процессов. В области профессиональной педагогики были проведены многочисленные исследования, направленные на изучение педагогических условий формирования социальной ответственности у различных категорий обучающихся. Так, А. Ф. Гулевская и В. П. Максимов исследовали педагогические условия формирования социальной ответственности у студентов, акцентируя

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

внимание на важности интеграции социальных аспектов в образовательный процесс. Социальная ответственность рассматривается как «интегративное качество личности, определяющее поведение на основе осознания и принятия социальных норм и ценностей, способности оценивать последствия и результаты собственных действий» [35, с. 114]. Для развития социальной ответственности студентов в социальном взаимодействии необходимо учитывать наличие в образовательном процессе множества субъективных составляющих («личности в совокупности ее горизонтальных и вертикальных связей, социальных ожиданий участников образовательного процесса, критериев оценки ситуации настоящего и будущего» [Там же, с. 187]), «противоречивость проектируемого социального объекта, многовариантность его развития и невозможность его описания конечным числом параметров» [Там же].

Л. А. Барановская внесла значительный вклад в изучение данной проблемы, определив сущность социальной ответственности через ценностное отношение студента к другим людям и окружающей действительности, проявляющееся в гуманистической направленности его деятельности «для других», поступков и осознании социальной значимости их последствий. Движущей силой социальной ответственности является деятельность, мотивируемая потребностью «для других», которая выражается в осуществлении осмысленного личного выбора социально направленных действий. Л. А. Барановская подчеркивает роль социокультурного образовательного пространства в формировании социальной ответственности студентов, что и предопределяет траекторию их социального развития и формирования социальной ответственности. Основными областями этого пространства являются культуроосвоение и культуросозидание, а ведущим средством освоения данных областей и одновременно средством вхождения в социум, культуру и способом самореализации студента выступает его участие в культурных практиках [36, с. 147].

Особое внимание в научных трудах уделяется формированию социальной ответственности у подростков. О. А. Лаврентьева и Р. К. Абубакирова исследовали специфические особенности этого процесса, выявив наиболее эффективные подходы и методы работы с данной возрастной категорией.

О. А. Лаврентьева обосновывает формирование социальной ответственности подростков через целенаправленный организованный процесс, обеспечивающий получение знаний о сущности социальной ответственности, приобретение опыта социально ответственного поведения, стимулирование эмоционального и ценностного переживания социально ответственных поступков. Педагогическая деятельность в данном процессе направлена на включение социальной ответственности в иерархию личностных ценностей подростков. Структурно-функциональная модель формирования социальной ответственности, разработанная О. А. Лаврентьевой, выстраивается на основе закономерностей образовательного процесса и выделенных педагогических условий формирования социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы, соблюдение которых стимулирует эмоциональное включение и ценностные переживания социально ответственных поступков и последовательную интерполяцию социальной ответственности в иерархию личностных ценностей подростков [37, с. 132]. Автор исследования настаивает, что включение социальной ответственности в структуру ценностей жизнедеятельности школы, а также создание педагогических ситуаций выбора между личностной и социальной направленностью ответственности – значимые факторы формирования социальной ответственности подростков [Там же, с. 134].

Р. К. Абубакирова конкретизировала понятие *социальная ответственность сельского подростка* как «интегральное качество личности, характеризующееся совокупностью компонентов когнитивного, мотивационного, динамического, результативного, в обобщенной форме отражающих способность подростка осознавать свои действия и исполнять взятые на себя обязательства, прогнозировать последствия своей деятельности» [38, с. 15]. Педагогические условия формирования социальной ответственности подростков обосновывают включение их в социально значимую деятельность и традиции семейного воспитания.

М. Х. Хайбулаев и коллеги под социальной ответственностью понимают интегральное качество личности, определяющее его поведение, осознание и принятие будущей профессиональной деятельности, состоящее из потребностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческо-волевого компонентов [39, с. 35–36]. Таким образом, социальная ответственность педагога проявляется как фундаментальное профессиональное качество, которое выражается в способности прогнозировать результаты педагогической деятельности и готовности нести ответственность за них перед всеми участниками образовательного процесса, включая себя самого [Там же, с. 38].

А. А. Лощилова и Н. Ф. Винокурова рассматривают социальную ответственность будущего педагога как часть самосознания личности, выраженную в способе ее жизнедеятельности. В данной связи

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

логично ее проявление в «ответственном отношении к себе, другим людям, окружающему миру, выполнению профессионально-педагогических функций и обязанностей на основе сформированной внутренней позиции, соотнесения внешних требований и собственных возможностей; способности осуществлять самостоятельный выбор, вырабатывать стратегические ориентиры и способы педагогической жизнедеятельности, творчески и конструктивно преобразовывать себя и окружающий мир, предвидеть последствия собственных действий и поступков» [40, с. 243].

Т. С. Сламбекова и А. А. Конырова рассматривают основные концепции формирования социальной ответственности студентов педагогических специальностей и связывают формирование социальной ответственности с развитием профессионального самосознания. Изучая психолого-педагогические механизмы формирования социальной ответственности, авторы отмечают индивидуализацию процесса подготовки будущих педагогов на основе рефлексии отношения к себе и своим мотивам поведения, осознанного отношения с людьми и окружающим миром и формирования положительного отношения к педагогической деятельности [41, с. 456].

Заключение

Социальная ответственность будущего учителя представляет собой сложный процесс интеграции и трансформации внешних знаний, социальных и этических норм и ценностей во внутреннюю структуру его личности. Формирование социальной ответственности будущего педагога требует глубокого осмысления и критической оценки получаемой информации, а также формирования устойчивой системы убеждений и установок, определяющих профессиональное поведение и отношение к педагогической деятельности.

Комплексный анализ структуры социальной ответственности требует учета как внешних, так и внутренних факторов, влияющих на ее формирование и реализацию. Внешние факторы включают в себя социальные институты, общественные нормы и ценности, а также макросоциальные условия, в которых функционирует индивид. Внутренние факторы, в свою очередь, связаны с индивидуальными особенностями личности, ее мотивацией, уровнем самосознания и способностью к саморегуляции. Многообразие интерпретаций и подходов к изучению данного феномена свидетельствует о его многогранности и сложности, требующей междисциплинарного анализа и синтеза.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема формирования социальной ответственности личности является одной из ключевых в современной педагогике и психологии. Многочисленные исследования, проведенные в данной области, позволили выявить основные тенденции и подходы к решению этой проблемы, что способствует дальнейшему развитию теории и практики формирования социальной ответственности будущих педагогов. Основные концепции формирования социальной ответственности будущих педагогов отражают многогранные аспекты социальной ответственности в контексте современного педагогического образования (например, средствами правового воспитания, в социокультурном образовательном пространстве, в процессе культурно-досуговой деятельности, в условиях сельского сообщества, посредством социально значимой деятельности и т. д.).

В то же время в изученных нами источниках не выявлено методологического обоснования системного использования комплекса образовательных, социальных, информационных и иных ресурсов психолого-педагогической поддержки процесса формирования социальной ответственности студентов, получающих педагогическое образование с перспективой трансформации результатов в их будущую профессиональную деятельность.

Формирование высокого уровня ответственности у индивида представляет собой сложный процесс, включающий как внутренние психологические механизмы, так и внешние социальные факторы. Ответственность в данном контексте можно рассматривать как интегративное личностно-профессиональное качество будущего педагога, проявляющееся в его способности осознавать и принимать на себя обязательства перед обществом. Отличительные особенности социально ответственного поведения – добровольность и альтруизм субъекта. Социальная ответственность, таким образом, представляет собой феномен, возникающий в результате добровольных действий индивидов, направленных на улучшение социальных отношений и устойчивого развития общества.

Ключевым фактором, влияющим на формирование социальной ответственности, является отношение личности к социокультурной среде и происходящим в социуме процессам. Социальная ответственность личности проявляется в форме социального взаимодействия. Восприятие индивидом окружающего мира и его ценностные ориентации играют важную роль в процессе принятия решений, определяя степень и характер его социальной активности. В этом контексте социальная ответственность может быть охарактеризована как процесс взаимной регламентации целей и мотивов личности и интересов общества, что предполагает согласование индивидуализма и личных стремлений

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-456-470

с общими задачами общественного развития и коллективизма. Механизм социальной ответственности реализуется на субъектном, личностном и практическом уровнях. На субъектном уровне ведущая роль принадлежит мотивационно-целевой сфере, на личностном – аффектно-волевой; непосредственными проявлениями практического уровня становятся поступки и реальные достижения.

Социально ответственные студенты демонстрируют способность учитывать более широкий контекст своих действий, осознавая их потенциальные последствия для общественного развития. Будущие педагоги стремятся к внесению положительного вклада в общественный прогресс, проявляя активную гражданскую позицию и приверженность принципам устойчивого развития. Таким образом, социальная ответственность будущих педагогов в нашем исследовании рассматривается как важный элемент социальной интеграции и гармонизации интересов конкретного субъекта и общества, способствующий духовному воспроизводству и сотворению личности будущего поколения.

Социальная ответственность представляет собой комплексный социально-педагогический феномен, возникающий в результате динамического взаимодействия индивида с окружающей средой через общественные формы реализации социальной ответственности. Этот процесс характеризуется формированием ценностно-целевых установок, которые выступают в качестве базовых характеристик, структурирующих и определяющих сущность данного социально-педагогического явления. Однако ключевая идея исследования заключается в том, что результат формирования социальной ответственности у студентов, осваивающих педагогические специальности, выходит за рамки эмоционально-волевой сферы и гражданской сознательности и долженствования, уверенности в необходимости следования должностной инструкции.

Формированию комплексного понимания социальной ответственности будущего педагога как фактора профессионального развития и личностного роста способствуют создание определенных условий, направленных на актуализацию субъектной позиции личности, изменение системы ценностно-мировоззренческого капитала общества и трансформация социокультурно-средового фактора вовлечения в социально значимую деятельность.

Структура социальной ответственности будущих педагогов представляет собой сложный феномен, характеризующийся многоаспектностью и многоуровневостью. Она отражает сложную систему взаимодействий между педагогом и социокультурным окружением, направленную на реализацию общественно значимых интересов и достижение стратегических целей устойчивого развития. Концепция формирования социальной ответственности будущего педагога структурно включает:

- социальные факторы, характеризующие гуманизацию социальной и образовательной среды;
- педагогические условия организации и процессуального сопровождения ее формирования;
- психологические детерминанты, которые определяют субъективный характер и общественную направленность обозначенных взаимодействий.

Формирование социальной ответственности будущего педагога также включает в себя психологические механизмы, такие как эмпатийность, альтруизм и моральная рефлексия. Данные механизмы способствуют формированию у личности долженствования и ответственности перед обществом за формирование личности будущего поколения. Таким образом, когнитивные способности, мотивационная готовность и поведенческий компонент являются базовыми и образуют ядро просоциального поведения.

Социальная ответственность является ключевым элементом социальной динамики, поскольку интегрирует в себе ядро морально-этических и нормативно-правовых норм, тактически регулирующих поведение индивидов в обществе, а также спектр социальных и культурных оснований, стратегически определяющих вектор дальнейшего развития социума в глобальном смысле.

Таким образом, социальная ответственность будущих педагогов представляет собой сложное и многоуровневое явление, требующее интеграции разных методологических подходов и междисциплинарного анализа в целях не только полноценного психолого-педагогического обоснования и изучения. Исследование данного феномена позволяет глубже понять механизмы социального взаимодействия и разработать эффективные стратегии для повышения уровня социальной ответственности в обществе. Дальнейшее изучение обозначенной проблемы возможно посредством рассмотрения вопросов цифровизации образования и ее влияния на формирование социальной ответственности будущих педагогов.

Полученные данные вносят вклад в теоретическое осмысление и практическую реализацию концепции социальной ответственности будущих педагогов, что является важным аспектом их профессиональной подготовки. Кроме того, требуют детальной проработки вопросы оценки эффективности предложенных подходов, а также методическое обеспечение процесса формирования социальной ответственности будущих педагогов.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.
Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя. *Технология психико-педагогической подготовки учителя и воспитательной деятельности (социально-педагогический аспект)*: Всерос. науч.-практ. конф. (Барнаул, 4–5 июня 1996 г.) Барнаул: БГПУ, 1996. С. 17–28. [Slastenin V. A. On modern approaches to teacher training. *Technology of teacher's mental and pedagogical training and educational activities (socio-pedagogical aspect)*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Barnaul, 4–5 Jun 1996. Barnaul: BSPU, 1996, 17–28. (In Russ.)]
2. Сенько Ю. В. Педагогическое образование как гуманитарный феномен. *Известия Алтайского государственного университета*. 1999. № 4. С. 65–73. [Senko Yu. V. Pedagogical education humanitarian phenomenon. *Izvestiya of Altai State University*, 1999, (4): 65–73. (In Russ.)] https://elibrary.ru/smfeyv
3. Левицкая И. А., Семенкова Т. Н. Формирование социальной ответственности студентов в мировой практике профессионального образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2025. Т. 9. № 4. С. 521–528. [Levitskaya I. A., Semenkova T. N. Teaching social responsibility to university students: World best practices. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2025, 9(4): 521–528. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-4-521-528
4. Гасанова Д. И., Валиева П. В., Демирова Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение формирования социальной ответственности будущего педагога. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023. Т. 17. № 4. С. 10–17. [Gasanova D. I., Valiyeva P. V., Demirova L. I. Psychological and pedagogical support of developing the social responsibility of the future teachers. Dagestan State Pedagogical University. *Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2023, 17(4): 10–17. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rflpql
5. Быкова С. С. Становление профессиональной ответственности будущего педагога: теоретико-методологические предпосылки. Киров: ВятГУ, 2018. 121 с. [Bykova S. S. *Formation of the professional responsibility of a future teacher: Theoretical and methodological prerequisites*. Kirov: Vyatka State University, 2018, 121. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ywrygs
6. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17. [Bondarevskaya E. V. Humanistic paradigm of personality-oriented education. *Pedagogy*, 1997, (4): 11–17. (In Russ.)] https://elibrary.ru/skedqx
7. Магомедов Ш. А., Билалов М. К. Уровни проявления социальной ответственности и факторы их формирования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023. Т. 17. № 3. С. 45–49. [Magomedov Sh. A., Bilalov M. K. Levels of social responsibility and factors of their formation. *Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2023, 17(3): 45–49. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rllmfc
8. Фроловская М. Н. Становление профессионального образа мира педагога. Новосибирск: ИПИО РАО, 2010. 299 с. [Frolovskaya M. N. *The formation of A professional image of the teacher's world*. Novosibirsk: IPRGC RAE, 2010, 299. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qyaytb
9. Барсукова С. А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии. *Психологический журнал*. 2013. Т. 34. № 1. С. 36–44. [Barsukova S. A. Conceptual field of "conscience" phenomenon in psychology. *Psychological Journal*, 2013, 34(1): 36–44. (In Russ.)] https://elibrary.ru/puzogj
10. Анцупов И. С., Пашков Г. Н., Бережной Н. А., Пирогланов Ш. Ш. Педагогические основы формирования социальной ответственности военнослужащих. Краснодар: КВВАУЛ, 2020. 175 с. [Antsupov I. S., Pashkov G. N., Berezhnoy N. A., Piroglanov Sh. Sh. *Pedagogical foundations of formation of social responsibility of military personnel*. Krasnodar: KHMASP, 2020, 175. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ivxvib
11. Ореховский А. И. Философия ответственности: методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты. М.: Алгоритм, 2015. 288 с. [Orekhovsky A. I. *Philosophy*

of responsibility: Methodological, conceptual-theoretical, legal, and analytical-prognostic aspects. Moscow: Algorithm, 2015, 288. (In Russ.)]
12. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*. 1967. № 2. С. 235–249. [Ananyev B. G. Psychological structure of a person as a subject. *Chelovek i obshchestvo*, 1967, (2): 235–249. (In Russ.)]
13. Психология труда, ред. Е. А. Климов, О. Г. Носкова. М.: Юрайт, 2023. 308 с. [*Labor psychology*, eds. Klimov E. A., Noskova O. G. Moscow: Iurait, 2023, 308. (In Russ.)]
14. Воспитание ответственности у подростков, ред. В. П. Прядеин. Сургут: СурГПУ, 2013. 173 с. [*Raising responsibility in adolescents*, ed. Pryadein V. P. Surgut: SurSPU, 2013, 173. (In Russ.)]
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 352 с. [Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat, 1975, 352. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zjuelz
16. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. 2-е изд. М.: МГУ, 2005. 399 с. [Galperin P. Ya. *Lectures on psychology*. 2nd ed. Moscow: MSU, 2005, 399. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qxlfyf
17. Морозкина Т. В. Формирование внутренней ответственности (на материале дежурства школьников по классу). Экспериментальное исследование: дис. … канд. психол. наук. М., 1984. 174 с. [Morozkina T. V. *Formation of internal responsibility: Duty shifts in the classroom. Experimental research*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Moscow, 1984, 174. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nphxjr
18. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с. [Muzdybaev K. *Psychology of responsibility*. Leningrad: Nauka, 1983, 240. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zbifnj
19. Деркач А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. *Акмеология*. 2015 № 2. С. 8–22. [Derkach A. A. Professional subjectivity as a psychological-acmeological phenomenon. *Akmeologiya*, 2015, (2): 8–22. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ttyfrf
20. Гаязов А. С. Теория и практика гражданского воспитания учащейся молодежи на современном этапе: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 1996. 40 с. [Gayazov A. S. *Theory and practice of civic education of students at the present stage*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Chelyabinsk, 1996, 40. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yfzbez
21. Социология молодежи, ред. В. Т. Лисовский. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1996. 460 с. [*Sociology of youth*, ed. Lisovsky V. T. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta,1996, 460. (In Russ.)]
22. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. М.: Владос-Пресс, 2003. 224 с. [Kodzhaspirova G. M. *History of education and pedagogical thought: Tables, diagrams, and supporting notes*. Moscow: Vlados-Press, 2003, 224. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xticwt
23. Осташева М. А. Психологические особенности развития социальной ответственности современных подростков: дис. … канд. психол. наук. М., 1989. 154 с. [Ostasheva M. A. *Psychological features of the development of social responsibility of modern adolescents*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Moscow, 1989, 154. (In Russ.)]
24. Щедровицкий П. Г., Попов С. В. Рефлексия и проблематизация в контексте развития мыследеятельности. *Проблемы логической организации рефлексивных процессов*, отв. ред. И. С. Ладенко. Новосибирск: НГУ, 1986. С. 69–70. [Shchedrovitsky P. G., Popov S. V. Reflection and problem setting in the context of the development of thinking activity. *Problems of the logical organization of reflective processes*, ed. Ladenko I. S. Novosibirsk: NSU, 1986, 69–70. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ytjvfl
25. Антипова Е. И., Литвак Р. А. Формирование социальной ответственности студентов в условиях быстро меняющегося общества. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2023. № 3. С. 184–192. [Antipova E. I., Litvak R. A. Formation of students' social responsibility in a rapidly changing society. *Newsletter of North-Caucasus Federal University*, 2023, (3): 184–192. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fdaalo
26. Белоусов Д. Н. Анализ основных теоретических подходов к пониманию механизмов становления социальной ответственности личности. *Современные наукоемкие технологии*. 2025. № 10. С. 259–265. [Belousov D. N. Analysis of the main theoretical approaches to understanding the mechanisms of formation of an individual's social responsibility. *Modern High Technologies*, 2025, (10): 259–265. (In Russ.)] https://doi.org/10.17513/snt.40557
27. Панарин И. А. Социальная ответственность как социально-психологический феномен. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2009. № 10. С. 166–169. [Panarin I. A. Social responsibility as a socio-psychological phenomenon. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta*, 2009, (10): 166–169. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ndcbxr
28. Рукавишников А. В., Асакаев Г. Я. Социальная ответственность будущего офицера как отношенческая категория педагогической науки. *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9. № 4-1. С. 52–63. [Rukavishnikov A. V., Asakaev G. Ya. Social responsibility of a future officer as a relational category of pedagogical science. *Pedagogical Journal*, 2019, 9(4-1): 52–63. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zhshuv

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

29. Rokeach M. *The nature of human values*. New York: Free Press, 1973, 438.
30. Абдракипова Г. Р. Социальная активность как фактор формирования социальной ответственности студентов в процессе культурно-досуговой деятельности. *Ученые записки Российской Академии предпринимательства*. 2013. № 34. С. 263–269. [Abdrakipova G. R. Social activity as a factor in the formation of students' social responsibility in the process of cultural and leisure activities. *Scientific Notes of the Russian Academy of Entrepreneurship*, 2013, (34): 263–269. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pxgush
31. Бобкова Е. Н. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004. 18 с. [Bobkova E. N. *Pedagogical conditions for the education of social responsibility in high school students*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Kostroma, 2004, 18. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nhojlp
32. Кочетова И. Д. Развитие социальной ответственности у студентов высших учебных заведений. Хабаровск: ХГАЭП, 2014. 112 с. [Kochetova I. D. *Development of social responsibility among students of higher educational institutions*. Khabarovsk: KSAEL, 2014, 112. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tjnjyf
33. Донева О. В. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов технологического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 23 с. [Doneva O. V. *Pedagogical conditions for developing of social responsibility of technological HEI students*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Pyatigorsk, 2014, 23. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zpihat
34. Сидоркина С. Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 28 с. [Sidorkina S. L. *Formation of social responsibility in adolescents through socially significant activities*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Nizhny Novgorod, 2010, 28. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qhezzr
35. Гулевская А. Ф., Максимов В. П. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2012. 208 с. [Gulevskaya A. F., Maksimov V. P. *Pedagogical conditions for the formation of social responsibility among students of economic specialties*. Yuzhno-Sakhalinsk: SahSU, 2012, 208. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tzqwyn
36. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве. Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2018. 254 с. [Baranovskaya L. A. *Formation of students' social responsibility in the sociocultural educational space*. Krasnoyarsk: KSPU, 2018, 254. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xwrrnj
37. Лаврентьева О. А. Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников. *Сибирский педагогический журнал*. 2014. № 6. С. 131–135. [Lavrentyeva O. A. Preparing students to develop social responsibility in schoolchildren. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, (6): 131–135. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tfgabd
38. Абубакирова Р. К. Формирование социальной ответственности подростков в условиях сельского сообщества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 22 с. [Abubakirova R. K. *Formation of social responsibility of teenagers in a rural community*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2017, 22. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zqdaaz
39. Хайбулаев М. Х., Салманова Д. А., Сулейманова Р. В. Природа, сущность, содержание и структура социальной ответственности будущего педагога. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2023. № 5. С. 33–41. [Khaybulayev M. Kh., Salmanova D. A., Suleymanova R. V. Nature, essence, content and structure of social responsibility of a future teacher. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, 2023, (5): 33–41. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fwedgh
40. Лощилова А. А., Винокурова Н. Ф. Формирование социальной ответственности будущих педагогов: процессуально-технологический механизм. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025. № 88-4. С. 242–245. [Loshilova A. A., Vinokurova N. F. Formation of the social responsibility of future teachers: The procedural and technological mechanism. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2025, (88-4): 242–245. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zoxhoa
41. Сламбекова Т. С., Конырова А. А. Психолого-педагогические механизмы формирования социальной ответственности у будущих педагогов. *Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология*. 2024. № 2. С. 453–467. [Slambekova T. S., Konyrova A. A. Psychological and pedagogical mechanisms of forming social responsibility in future teachers. *Bulletin of L. N. Gumilyov Eurasian National University. Series of Pedagogy. Psychology. Sociology*, 2024, (2): 453–467. (In Russ.)] https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-147-2-453-467

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

© 2026. Тихомирова О. В., Жибарев И. А.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: FRKIKB

Изучение готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию

Тихомирова Ольга Вячеславовна
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль
eLibrary Author SPIN: 5128-5891
https://orcid.org/0000-0001-5353-2746
ovtikhomirova@yandex.ru

Жибарев Иван Алексеевич
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Россия, Ярославль
https://orcid.org/0009-0005-3909-3472

Аннотация: Готовность специалиста к саморазвитию является ресурсом непрерывного образования. Исследователи фиксируют потребность в педагогах, которые реагируют на изменения в образовании действиями по саморазвитию. Вместе с тем выпускник педагогического вуза не всегда готов к таким условиям работы. Возникает вопрос, какие компоненты готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию и самопроектированию актуальны в современной педагогической подготовке и каковы способы их изучения? При достаточной представленности опросных методов в исследованиях готовности будущих педагогов к саморазвитию фиксируется недостаточность данных по изучению создаваемых студентами индивидуальных акмеологических продуктов, свидетельствующих о качестве профессионального самопроектирования. Новизна работы состоит в том, что изучение готовности студентов к профессиональному саморазвитию проведено в антропологической логике посредством оценивания индивидуальных продуктов их деятельности по самопроектированию. Цель – изучить готовность студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию на основе анализа индивидуальных планов профессионально-личностного развития. Методология проведения работы выстраивалась на антропологическом подходе, при котором студенты признаются субъектами деятельности. В работе применялась комплексная методика самодиагностики общепедагогической компетентности и экспертиза индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов. Выборка исследования состоит из составленных в период распределенной педагогической практики индивидуальных планов 186 студентов 4 курса пяти факультетов Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского. Установлено, что готовность педагога к профессиональному саморазвитию проявляется в способности к самопроектированию. Изучение содержания индивидуальных планов студентов показало, что только у 6 % студентов из всей выборки выражено отношение к результатам самодиагностики, у 7 % цель связана с результатами самодиагностики и отражает приоритет профессионального саморазвития, у одной трети задачи и результаты их реализации связаны с результатами самодиагностики, мероприятия конкретны, достаточны для решения задачи. Это обуславливает необходимость специального обучения студентов профессиональному самопроектированию с обязательным самоанализом и самодиагностикой, что позволит сформировать перспективный образ профессионального будущего.

Ключевые слова: саморазвитие, готовность к профессиональному саморазвитию, способность к профессиональному самопроектированию, компоненты готовности к профессиональному саморазвитию, студенты педагогического вуза, индивидуальный план профессионального развития

Цитирование: Тихомирова О. В., Жибарев И. А. Изучение готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 471–483. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

Поступила в редакцию 06.04.2026. Принята после рецензирования 25.06.2026. Принята в печать 29.06.2026.

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

original article

Readiness of Pre-Service Teachers for Professional Self-Development

Olga V. Tikhomirova
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russia, Yaroslavl
eLibrary Author SPIN: 5128-5891
https://orcid.org/0000-0001-5353-2746
ovtikhomirova@yandex.ru

Ivan A. Zhibarev
Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russia, Yaroslavl
https://orcid.org/0009-0005-3909-3472

Abstract: Lifelong education relies on a readiness for self-development. School teachers must be able to respond to educational changes through continuous self-improvement. However, graduates of teacher training universities often struggle to adapt to challenging working conditions. This study attempts to identify the components of student teachers' readiness for professional self-development and self-design that are relevant to modern pedagogical training. While numerous survey methods exist for assessing readiness for self-development, acmeological projects created by students require a distinct evaluation method to measure the quality of professional self-design. This study of student readiness for professional self-development adopts an anthropological approach by evaluating individual products of self-design activities and plans for professional and personal development. Based on the anthropological definition of students as agents of their own education, the research relied on a comprehensive self-assessment method for general pedagogical competence and an evaluation of students' individual professional and personal development roadmaps. These roadmaps were compiled by 186 fourth-year student teachers during their teaching internships. A future educator's readiness for professional self-development was defined as a complex ability to self-design. Only 6% of participants demonstrated a reflective attitude toward their self-assessment results. For 7%, their goals were directly linked to these self-assessment results and reflected the priority of professional self-development. One-third connected their objectives and implementation outcomes to the self-assessment results, demonstrating specific and sufficient activities to resolve the identified problems. Therefore, pre-service teachers require specialized training in professional self-design focused on developing self-analysis and self-assessment skills to foster long-term reflection on their professional future.

Keywords: self-development, readiness for professional self-development, ability for professional self-design, components of readiness for self-development, students of the pedagogical university, individual professional development plan

Citation: Tikhomirova O. V., Zhibarev I. A. Readiness of Pre-Service Teachers for Professional Self-Development. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 471–483. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

Received 6 Apr 2026. Accepted after review 25 Jun 2026. Accepted for publication 29 Jun 2026.

Введение

Отличительная черта современного мира – быстрые и интенсивные перемены во всех областях жизнедеятельности, что требует от человека способности непрерывно и самостоятельно развиваться. «Современным мировым трендом развития образования стала идея непрерывности образования – как переход от модели "образование на всю жизнь" к модели "образование в течение всей жизни"» [1, с. 17]. Тенденция непрерывности образования обуславливает значимость готовности людей адаптироваться к постоянно меняющейся среде и получать новые знания в течение всей жизни [Там же]. При рассмотрении новых методологических подходов к феномену непрерывного образования акценты делаются на его экзистенциальных основаниях, что приводит к разнообразию антропопрактик непрерывности образования за счет внутренних механизмов самообучения и саморазвития как органической составляющей жизнедеятельности современного человека. Антропологические характеристики современного человека, модифицирующие его познавательные возможности, обуславливают вопросы мотивации на продолжение учения людей разного возраста [2]. «Под непрерывным образованием в современном мире понимается процесс поступательного, постоянного (общего и профессионального) развития человека, его потенциала в соответствии с личными и общественными задачами и ценностями» [3, с. 40]. Непрерывное образование включает в себя

не только квалификацию как совокупность профессиональных умений, но и набор способностей применять знания, умения и навыки на практике при решении задач общего рода, а также в определенной широкой области.

В истории педагогической мысли обнаруживается три основных подхода к ответу на вопрос, что дает всеобщее обязательное образование и чему должен учиться человек после его окончания: 1) формирование прикладных профессиональных навыков (*человек умелый*); 2) обеспечение усвоения знаний, информации, продуктов культуры (*человек эрудированный*); 3) развитие общих способностей, ценностей, социальных умений (*человек развитый*) [4]. Современный мир требует от молодого специалиста освоения трех типов технологий мирового уровня: «know how (знаю как), know what (знаю что), know way (знаю путь)» [5, с. 69].

Готовность субъекта к саморазвитию как установка, которая направлена на выполнение того или иного действия [6], является условием непрерывного образования и позволяет быть человеку успешным в различных сферах жизнедеятельности. Особую роль указанная характеристика играет в педагогической деятельности, поскольку компетентность педагога в саморазвитии, проявляющаяся в осознании своих профессионально-образовательных потребностей и мотивов, умении прогнозировать результат, определять и оценивать пути его достижения [7], фактически представляет собой каузальную надстройку личностного результата общего образования.

Освоение вышеперечисленных умений у выпускника бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование осуществляется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО)[1]. Одной из универсальных компетенций, которые должны быть сформированы, является способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни[2]. «Необходимость профессионально-личностного саморазвития будущего учителя определяется современными требованиями к его профессиональной компетентности и готовности регулировать свою деятельность в ответ на быстрые общественные трансформации» [8, с. 105].

Как отмечают Т. В. Потемкина и Н. Г. Паламарчук, остро ощущается потребность в учителях, которые обладают умением осваивать новое, быстро меняющееся содержание профессиональной деятельности. Вместе с тем констатируется разрыв: выпускник не всегда готов к работе в условиях модернизационных процессов, поэтому качество выполнения трудовых обязанностей снижается [9].

Все это обуславливает необходимость обеспечения в организациях профессиональной подготовки педагогов возможностей для их саморазвития.

Ученые, анализируя особенности содержания современного педагогического образования в высшей школе, выявляют недостаточное внимание к созданию условий для профессионального саморазвития будущего педагога. Отсутствие содержательной предпосылки профессионального саморазвития в виде учебных дисциплин, направленных на овладение технологией профессионального саморазвития, обуславливает бессистемный, фрагментарный характер становления профессиональной идентичности личности [10]. Как отмечают М. С. Ковалевич и Н. А. Леонюк, становление профессионального саморазвития будущего педагога на начальном этапе его педагогической подготовки в вузе происходит более успешно, если профессионально-личностное саморазвитие является системообразующим компонентом педагогической подготовки специалиста и должно включать в себя самопроектирование на основе самодиагностики [Там же]. В исследованиях, базирующихся на антропологическом подходе, для выявления способности будущих педагогов к саморазвитию используются опросные методы (анкета по выявлению способности педагога к саморазвитию, тесты и опросники по самоактуализации личности), а полученные данные об уровне тенденций к самоактуализации студенты используют при проектировании траектории профессионального развития. При этом проявляется недостаточность данных анализа создаваемых студентами индивидуальных планов развития (ИПР) (программ, маршрутов и пр.), свидетельствующих о качестве профессионального самопроектирования.

В связи с этим необходимо определить, какие компоненты готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию и самопроектированию актуальны в современной профессиональной подготовке педагогов и каковы способы их изучения.

Цель исследования – изучить готовность студентов педагогического вуза к профессиональному

[1] Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 27.02.2023). *СПС КонсультантПлюс*.

[2] О направлении информации (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию ("Ядро высшего педагогического образования")»). Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08. *СПС КонсультантПлюс*.

саморазвитию на основе анализа индивидуальных планов профессионально-личностного развития.

Изучение предполагает исследование процессов, связанных с формированием у будущих педагогов готовности к саморазвитию в профессии на основе осознанного планирования своего профессионального роста (проектирования себя в профессии). Предмет исследования – готовность студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию. Основной подход к изучению – антропологический. Соответственно, изучение как конкретизация действия и результата при таком подходе будет включать детализацию компонентов готовности к профессиональному саморазвитию, способов оценивания их сформированности и выделение актуальных направлений формирования готовности к профессиональному саморазвитию.

Задачи:

1. Уточнить содержание понятия *профессиональное саморазвитие*, выделить в его содержании компоненты для изучения.

2. Подобрать инструментарий, адекватный уточненному пониманию, и осуществить оценивание сформированности у студентов выделенных компонентов готовности к профессиональному саморазвитию.

3. Провести анализ полученных результатов и выделить актуальные направления формирования готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию.

Новизна исследования заключается в том, что изучение готовности к профессиональному саморазвитию рассмотрено в антропологической логике как способность к профессиональному самопроектированию, а в качестве инструментария использована комплексная методика самодиагностики общепедагогической компетентности с персональной образовательной аналитикой, образовательной навигацией и рекомендациями для студентов по самостоятельному проектированию индивидуальных планов профессионально-личностного развития.

Теоретическая значимость определяется уточнением с точки зрения антропологического подхода терминологической взаимосвязи понятий *профессиональное саморазвитие* и *профессиональное самопроектирование*, которое зафиксировало способность субъекта к самопроектированию как деятельностный компонент готовности субъекта к саморазвитию, что позволило выделить показатели оценивания.

Практическая значимость работы заключается в выделении актуальных направлений формирования готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию и возможности применить полученные данные для проектирования специальных практикумов по профессиональному саморазвитию студентов. Полученные данные могут быть использованы преподавателями педагогических вузов; методистами образовательных программ; разработчиками учебных планов и курсов повышения квалификации в качестве основы учебных курсов и модулей, опоры для разработки методических материалов, для обновления образовательных программ педагогических вузов.

Термины *саморазвитие* и *самопроектирование* в антропологических науках используются в смысловом обращении к субъективности человека, пониманию его жизни как самосозидания, становления «самости», созидания себя [Там же]. Соответственно, профессиональное саморазвитие и самопроектирование трактуются как направленность субъекта на становление и совершенствование себя в профессии: саморазвитие – развитие себя в профессии, а самопроектирование – проектирование себя в профессии.

Саморазвитие определяется способностью личности качественно определять и решать задачи самостоятельного поиска и достигать намеченных результатов в освоении жизненно необходимых ресурсов [11].

В концепции М. И. Рожкова механизм саморазвития – это процесс, который предполагает реализацию обучающимся собственного проекта совершенствования необходимых ему качеств. Каждый человек имеет свое представление о своем идеале, к которому он стремится. По М. И. Рожкову, механизм саморазвития включает: самопознание, ответ на вопрос *Готов ли я к переменам?*; анализ собственных мотивов самоизменения; принятие личностной ответственности за свободный выбор; составление собственно проекта саморазвития в опоре на ключевые точки: Я-реальное (точка А), Я-идеальное (точка Б); продвижение по выбранному пути; рефлексию и ценностно-смысловое регулирование поведения [12]. Способность субъекта к самопроектированию является его способом деятельности по совершенствованию себя в процессе саморазвития.

Основанием профессионально-личностного саморазвития субъекта в непрерывном педагогическом образовании является целеобразование [13]: пробуждение потребности, определение желаемого результата, осмысление его ценности и выбор способа достижения. Готовность к профессиональному саморазвитию складывается из потребности в обновлении, развитии, самопознании и понимании собственных действий и мотивов; целей; средств их достижения [14]. В исследованиях выделяют когнитивный компонент готовности (знания о сущности саморазвития, его приемах, осознание собственных достоинств и недостатков),

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

эмоционально-мотивационный (мотивы саморазвития, интерес к нему) и деятельностный (способность к самоанализу, самоконтролю и самокорректировке) [15].

В качестве механизма профессионального саморазвития можно определить реализацию специалистом собственного проекта (самопроекта) совершенствования необходимых ему профессиональных качеств. Таким образом, способность к профессиональному самопроектированию можно считать внутренним ресурсом готовности педагога к профессиональному саморазвитию. Профессиональное самопроектирование, базируясь на потребности в самопознании и самосовершенствовании, стремлении найти способы профессионального саморазвития, играет в этом процессе ключевую роль.

Профессиональное самопроектирование включает в себя: 1) осознание необходимости изменений; 2) определение перспектив профессионального саморазвития; 3) определение способов достижения целей профессионального саморазвития; 4) осуществление замысла и самоконтроля самоизменений в ходе выполнения действий по профессиональному саморазвитию; 5) самооценивание и рефлексия достигнутого результата; 6) определение дальнейших перспектив. Это характеризует его по большей части как деятельностный компонент готовности к профессиональному саморазвитию. Следует отметить, что в антропологическом подходе принципиальной позицией является целостность рассмотрения человека при изучении различных аспектов его жизни, поэтому выделение отдельных компонентов готовности к саморазвитию весьма условно. Фокусировка на деятельностной стороне готовности обусловлена центрированностью на человеке как субъекте деятельности.

Рассмотрим содержательные аспекты профессионального самопроектирования.

Согласно М. Б. Богус, «самопроектирование основывается на сознательном выборе личности ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, профессиональном самоопределении, осмыслении всего жизненного пути» [Там же, с. 32]. Одна из целей профессионального самопроектирования – выстраивание индивидуальной траектории профессионального развития, реализация которой приводит к постоянному совершенствованию умений специалиста. Очевидно, что освоение педагогом умения профессионального самопроектирования должно осуществляться уже в период обучения в вузе.

М. С. Ковалевич и Н. А. Леонюк, характеризуя профессиональное развитие будущего педагога, доказывают, что важно ориентироваться на его способности к самодиагностике и саморазвитию, формирующие способность к самопроектированию, которая в свою очередь позволяет определить способы достижения целей профессионального развития [10].

М. Б. Богус определяет следующие этапы самопроектирования в процессе профессионального становления [15]:

1. Определение целей и направления самопроектирования каждым студентом на основе самопознания и самооценки (самодиагностики). Результатом является фиксация выявленных недостатков, достоинств, ресурсов.

2. Выработка плана самопроектирования с помощью самопрограммирования (составление программы работы над своими конкретными качествами, определение конкретных действий по их развитию).

3. Самореализация плана самопроектирования на основе самоорганизации и самоконтроля.

4. Подведение итогов работы по самопроектированию (рефлексия и объективная оценка собственных действий в сравнении с запланированными целями саморазвития и самоотчет своих достижений).

Самопроектирование будущего педагога предполагает работу над собой, самооценку своих достижений, самоанализ собственной деятельности, успехов и неудач, глубокий самоанализ целей и определение желаемого результата, самоорганизацию по выполнению намеченных целей.

Результатом (индивидуальным продуктом) профессионального самопроектирования будущего педагога является его личный профессиональный план [16].

Таким образом, в изучении готовности студентов к профессиональному саморазвитию целесообразно сфокусироваться на сформированности их способности к профессиональному самопроектированию, а именно выделить следующие компоненты для оценки: осознанность результатов самодиагностики, целеполагание, планирование (постановка задач), выбор способов решения задач, проектирование результата (компетентностного и продуктового).

Методы и материалы

Методологическую основу исследования составляет антропологический подход, позволяющий осуществить оценку готовности студентов к профессиональному саморазвитию как способности к профессиональному самопроектированию, не нарушая принципов гуманитарной педагогической парадигмы. Базируясь в первую очередь на принципах индивидуализации и субъектности, мы выбрали в качестве предмета оценивания индивидуальные учебные продукты студентов – индивидуальные планы профессионально-личностного развития.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Применение принципов индивидуализации и субъектности заключается в признании активной роли студента как субъекта деятельности, способного к профессиональному самопроектированию. В контексте нашего исследования это означает, что студенты рассматриваются как активные участники процесса профессиональной подготовки, способные формулировать цели своего профессионального саморазвития и самостоятельно его планировать в период обучения в вузе.

Основными методами к выявлению способности к самопроектированию стали экспертная оценка индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов, составленных на основе комплексной методики самодиагностики профессиональной компетентности, а также математические методы обработки данных.

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (ЯГПУ). Выборка исследования состоит из индивидуальных учебных продуктов 186 студентов 4 курса пяти факультетов ЯГПУ, обучавшихся по направлению Образование и педагогические науки и прошедших распределенную учебную практику в 2022–2024 гг. В исследовании приняли участие 8 преподавателей университета, руководивших учебной практикой; 5 преподавателей (члены тьюторской команды университета), осуществлявших экспертную оценку ИПР студентов.

Опишем этапы организации исследования:

1. Сбор данных для анализа.
2. Организация независимой экспертной оценки.
3. Анализ результатов экспертной оценки.

В результате были определены актуальные направления формирования готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию.

Результаты

Сбор данных для анализа

Для составления своих ИПР студентам в качестве первого задания на установочной конференции по практике было предложено: познакомиться с учебно-информационными материалами «Профессиональное саморазвитие педагога как основа непрерывного образования»; пройти самодиагностику общепедагогической компетентности с получением индивидуальной автоматизированной обратной связи, включающей в себя перечень выявленных точек роста (профессиональных дефицитов и перспектив), индивидуальные рекомендации по содержанию профессионального образования по каждой точке роста и образовательной навигации; составить ИПР, следуя представленному в информационных материалах алгоритму и форме; прикрепить составленный ИПР к отчету по практике.

В качестве базовой была использована комплексная методика самодиагностики общепедагогической компетентности с персональной образовательной аналитикой и образовательной навигацией по самообразованию [17].

Студентам был предложен следующий алгоритм составления ИПР:

1. Изучите рекомендованное Вам содержание профессионального образования, выберите из точек роста приоритетные для Вас и Вашей предстоящей на практике профессионально-образовательной деятельности.

2. Выберите по 2–3 наиболее значимых для Вас позиции в точках роста. Это основа задач индивидуального плана.

3. Зафиксируйте выбранные точки роста (дефициты и перспективы) в разделе формы ИПР Результаты самодиагностики с обоснованием актуальности (личной значимости) выбора.

4. Сформулируйте цель (как образ желаемого будущего) профессионального саморазвития (например, *Достичь достаточного для производственной практики уровня профессиональной компетентности*).

5. Сформулируйте задачи профессионального саморазвития, переводя зафиксированные точки роста в действия (например, для точки роста *Владею способами активизации мышления* можно сформулировать задачу профессионального развития *Овладеть техниками активизации мышления*).

6. Определите, как Вы будете решать данную задачу, с помощью какого содержания: для этого можно найти в образовательном навигаторе информацию.

7. Определите, какие мероприятия необходимо запланировать (например, самостоятельно – *Прочитать статью, посмотреть вебинар*, с помощью наставника – *Спроектировать, провести и проанализировать урок* (*занятие*)).

8. Сформулируйте, что будет результатом (прогресс в Вашей компетентности) решения задачи (например, *Применение на уроке (занятии) техники активизации мышления*) и что продуктом, который покажет достижение результата (например, *Технологические карты уроков (занятий) по математике на основе технологий развития критического мышления*).

9. Определите конкретные сроки для решения каждой задачи (рекомендуется указать дату).

Организация независимой экспертной оценки

Экспертами выступили преподаватели вуза, обладающие тьюторской компетентностью и входящие в тьюторскую команду университета.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

Структура ИПР включает в себя следующие разделы: *Результаты диагностики*; *Цель профессионального саморазвития*; *Задачи профессионального саморазвития*; *Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю самостоятельно*; *Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю с помощью*; *Результат*; *Продукт*; *Сроки*. Показатели экспертной оценки индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов представлены в таблице 1.

Анализ результатов экспертной оценки

Результаты оценивания ИПР студентов были обработаны способом процентного соотношения ИПР, получивших определенный балл по каждому разделу ИПР, к общему количеству ИПР (табл. 2).

Анализ данных экспертной оценки показал «зоны затруднений» (рис.) и позволил разбить их на группы: А – наиболее проблемная зона, «слабые» позиции, составляющие порядка 20 % факторов, которые влияют на качество самопроектирования;

Табл. 1. Показатели экспертной оценки индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов
Tab. 1. Expert evaluation of professional and personal development plans

Раздел ИПР	Показатели оценивания
Результаты самодиагностики	• 0 баллов – нет; • 1 балл – обозначен только общий уровень профессиональной компетентности; • 2 балла – обозначен общий уровень и точки роста; • 3 балла – выражено отношение к результатам самодиагностики
Цель профессионального саморазвития	• 0 баллов – нет; • 1 балл – формулировка не связана с результатами диагностики; • 2 балла – цель связана с результатами, но очень общая, не виден приоритет; • 3 балла – цель связана с результатами самодиагностики и отражает выделенный приоритет профессионального саморазвития
Задачи профессионального саморазвития	• 0 баллов – нет; • 1 балл – задачи не связаны с результатами самодиагностики и / или некорректно сформулированы; • 2 балла – задачи связаны с результатами, но избыточны относительно сроков; • 3 балла – задачи связаны с точками роста, реальны по срокам
Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю самостоятельно	• 0 баллов – нет; • 1 балл – неконкретно обозначены и / или не связаны с задачами; • 2 балла – конкретно обозначены, но недостаточно для решения задачи; • 3 балла – конкретны, достаточно для решения задачи
Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю с помощью	• 0 баллов – нет; • 1 балл – неконкретно обозначены и / или не связаны с задачами; • 2 балла – конкретно обозначены, но недостаточно для решения задачи; • 3 балла – конкретны, достаточно для решения задачи
Результат	• 0 баллов – нет; • 1 балл – не связан с точкой роста; • 2 балла – связан с точкой роста и задачей, но не отражает прогресс в профессиональной компетентности; • 3 балла – связан с точкой роста, отражает прогресс в профессиональной компетентности
Продукт	• 0 баллов – нет; • 1 балл – неконкретен; • 2 балла – продукт способствует самооценке достижения результата (прогресса профессиональной компетентности); • 3 балла – продукт способствует самооцениванию результата и обладает методическим потенциалом
Сроки	• 0 баллов – нет; • 1 балл – нереальны для достижения задач (слишком короткие или слишком отдаленные); • 2 балла – реальны, но не конкретизированы до даты; • 3 балла – конкретны и реальны

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Табл. 2. Обобщенные данные экспертной оценки индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов, %
Tab. 2. Summary expert evaluation of professional and personal development plans, %

Раздел ИПР	Доля по каждому балловому показателю			
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Результаты самодиагностики	15	20	59	6
Цель профессионального саморазвития	61	18	14	7
Задачи профессионального саморазвития	1	32	36	31
Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю самостоятельно	1	16	48	35
Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю с помощью	2	19	44	36
Результат	2	13	55	30
Продукт	34	22	20	24
Сроки	7	19	45	30

В – средний уровень затруднений; С – сравнительно сильные позиции.

В **группу А** вошли три раздела индивидуального плана, оцененные с минимальными значениями: *Цель профессионального саморазвития* (0,67), *Продукт* (1,34), *Результаты самодиагностики* (1,55).

Цель *профессионального саморазвития*: балл меньше 1 указывает на то, что большинство студентов либо не формулируют цель, либо формулируют ее без связи с результатами диагностики и без приоритета. Студенты не сопоставляют результаты диагностики с перспективой развития в конкретную цель, которая в свою очередь является формализованной и не определяет желаемый результат профессионального развития, не является ориентиром для профессионального самопроектирования. Это обуславливает необходимость специального обучения профессиональному самоопределению.

Продукт: средний балл существенно ниже 2 говорит о том, что продукт большей частью недостаточно конкретен или не отражает возможность оценить прогресс в профессиональной компетентности. Студенты указывают продукт, но не рассматривают его в качестве инструмента оценки «шага» своего развития. Проблемным местом на данном этапе самопроектирования является недостаточное осмысление субъектами того, как и с помощью чего они будут оценивать достижение желаемого результата. Целесообразно в сопровождение будущих педагогов в процессе профессионального самопроектирования ввести инструменты работы с будущим (образом желаемого результата и способами его оценки).

Результаты самодиагностики: балл между 1 и 2 показывает, что студенты чаще всего фиксируют только общий уровень своей компетентности, точки роста не анализируют и потому не связывают диагностику с последующим самопроектированием. Следовательно, в обучении профессиональному самопроектированию необходим обязательный рефлексивный блок после самодиагностики, который

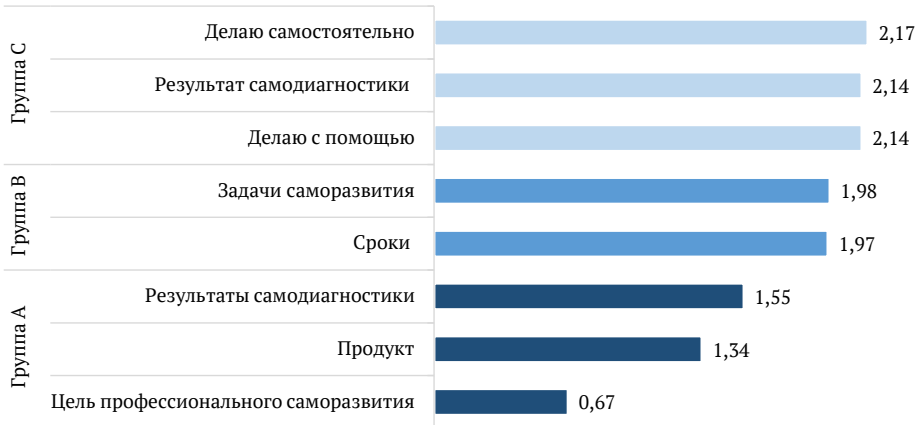


Рис. Результаты экспертной оценки разделов индивидуальных планов профессионально-личностного развития студентов
Fig. Expert evaluation of professional and personal development plans across sectors

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

бы выводил на перспективную рефлексию каждой точки роста с «протягиванием» цепочки: цель → задачи → мероприятия → результат → продукт.

Группа В включает разделы ИПР *Сроки* (1,97) и *Задачи профессионального саморазвития* (1,98), значения оценки которых близки к 2. Задачи часто связаны с диагностированными дефицитами, но могут быть избыточны или не до конца продуманы по срокам. Сроки указываются, но не конкретизируются до даты. Это свидетельствует о недостаточно сформированном у студентов умении самоорганизации в части планирования и тайм-менеджмента, что обуславливает соответствующие дидактические единицы содержания учебных дисциплин.

Группа С состоит из разделов ИПР *Результат самодиагностики* (2,14), *Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю с помощью* (2,14) и *Мероприятия по развитию профессиональной компетентности: делаю самостоятельно* (2,17). Достаточно высокие оценки этих разделов демонстрируют наибольшую сформированность следующих проектировочных умений: студенты способны указать конкретные действия и способ их реализации, а также связать действия с результатом. При этом баллы значительно ниже максимально возможного (3). Поэтому эти умения необходимо совершенствовать, используя их как «точку опоры» в улучшении слабых зон: обустроить для студентов процесс взаимообразной верификации разделов (проверка достаточности задач через планируемые мероприятия и, наоборот, проверка потенциала мероприятий для точек роста и т. п.).

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что наибольшие затруднения студенты испытывают в целеобразовании своего профессионального самопроектирования: не выделяют приоритеты, не соотносят данные самодиагностики с возможными результатами, не формулируют цель либо представляют ее слишком общей, не связывают с точками роста и конкретными задачами. Цель профессионального саморазвития у 61 % студентов была оценена экспертами в 0 баллов, у 18 % – 1 балл (формулировка не связана с результатами диагностики), у 14 % – 2 балла (связана с результатами, но очень общая, не виден приоритет). Это является фактом, требующим внимания, поскольку, по мнению Е. Е. Чудиной, функция целеобразования задает специфику социального поведения, профессионально-педагогической, инновационной и методической деятельности учителя и выступает основополагающей в структуре его профессионально-личностного саморазвития [13]. При этом, согласно Ф. У. Базаевой, умение использовать знания о себе является неотъемлемым компонентом структуры психологической готовности к профессиональному самоопределению [18]. Л. Д. Мошкина и коллеги в исследовании самоопределения студентов профессиональных образовательных организаций отмечают неустойчивость профессионального самоопределения, неопределенность в отношении профессиональных планов [19]. Результаты оценивания раздела *Цель профессионального развития* ИПР, свидетельствующие о недостаточной сформированности у студентов действия профессионального целеобразования, в сопоставлении с результатами исследований других авторов позволяют констатировать у будущих педагогов наличие дефицита готовности к профессиональному саморазвитию в части профессионального самоопределения.

Следует обратить внимание на осознание студентами собственных достоинств и недостатков, на понимание их как «опор» для профессионального самоопределения. Недостаточное умение формулировать цель профессионального саморазвития на основе самоанализа данных самодиагностики влияет на качество профессионального самопроектирования в целом. Так, среднее значение показателей по всей выборке составило 1,74 балла из возможных 3 баллов. А «порог» общей оценки в 2 балла «перешагнули» лишь 29 % студентов в представленной выборке. Это перекликается с другими исследованиями. Например, рассмотрим исследование Ю. А. Ериной и Н. Н. Мотькиной о роли самопроектирования в формировании готовности будущего специалиста к профессиональному росту. Авторами было установлено, что лишь 15 % студентов считают себя способными и готовыми к профессиональному саморазвитию; 50 % испытуемых имеют низкий уровень способности к саморазвитию; средние показатели были выявлены у 35 % испытуемых [20]. Вместе с тем, согласно данным Е. П. Павловой и В. А. Павловой, профессиональная самостоятельность, самоорганизация и саморегуляция признаются студентами востребованными профессиональными характеристиками [21].

В этой связи возникает вопрос совершенствования педагогических подходов к освоению студентами механизмов профессионального саморазвития. По результатам проведенного исследования компетенции будущих учителей в профессиональном саморазвитии Н. В. Саяпин делает вывод о необходимости создания определенных условий для формирования данной компетенции в период обучения в вузе [22]. Это говорит о том, что необходима адресная, целенаправленная работа по профессиональному самопроектированию будущих педагогов.

В качестве педагогического решения может быть предложено введение в образовательные программы

бакалавриата педагогических вузов учебной дисциплины «Практикум по профессиональному саморазвитию», включающей в себя практикумы профессионального самоопределения, профессионального самопроектирования и профессиональной самореализации. Идея практикума заключается в использовании ресурсов антропологического подхода для формирования готовности к профессиональному саморазвитию студентов педагогического вуза. Данный подход детерминирует иную позицию преподавателя по отношению к студенту. Гуманистическая (антропо-центрированная) позиция педагога (как выражение профессиональной психологической позиции) определяется совокупностью устойчивых действий, базирующихся на знании психологии выбора, самоопределения, рефлексивно-деятельностного подхода и на отношении к обучающемуся как к субъекту с признанием его индивидуальности. Действия преподавателя с гуманистической позицией характеризуются навыками горизонтальной коммуникации; умением моделировать ситуации самоопределения; использовать методы ненасильственного общения, активизации мышления, стимулирования инициативы и самостоятельности студентов.

Подчеркнем значимость выбора антропологического подхода к обучению студентов профессиональному саморазвитию и самопроектированию. Т. И. Касьянова и коллеги говорят о важности сопровождения студентов в процессе осознания своих интересов, склонностей, мотивов, ценностей, желаний и предпочтений в сопоставлении с внутренними (умственными, физическими, психологическими) возможностями и внешними ресурсами [23]. В связи с этим обязательным условием реализации дисциплин, направленных на профессиональное самоопределение и самопроектирование, видится особый способ – тьюторское сопровождение, позволяющее обустроить антропопрактику профессионального саморазвития студентов [24; 25]. В тьюторском сопровождении (как особом наставничестве) результат переводится от внешнего (формирование компетенций) во внутренний (самопознание субъектом своего «шага развития») план. Преподаватель с тьюторской позицией фасилитирует самооценивание и самодиагностику студента. Формирование готовности студентов к профессиональному саморазвитию в процессе практикума должно складываться из баланса групповых занятий, направленных на профессиональное самопознание, индивидуальных тьюторских консультаций и самостоятельной рефлексивной практики студентов. В качестве ключевых направлений содержания работы по формированию готовности студентов к профессиональному саморазвитию, исходя из полученных исследовательских данных, можно определить:

- самодиагностику и рефлексию своих качеств, умений, опыта, интересов, интенций в профессии (только у 6 % студентов из всей выборки выражено отношение к результатам самодиагностики как к маркеру осознанности);
- самоопределение относительно актуальных направлений саморазвития в профессии (лишь у 7 % цель связана с результатами самодиагностики и отражает выделенный приоритет профессионального саморазвития);
- самопроектирование профессионального будущего (примерно у одной трети задачи и результаты их реализации связаны с точками роста, реальны по срокам, а мероприятия по достижению конкретны, достаточны для решения задачи);
- самореализацию поставленных задач (менее чем у одной четвертой части выборки определенный в ИПР продукт способствует самооценке достижения желаемого результата).

Заключение

Способность субъекта к самопроектированию является деятельностным компонентом готовности субъекта к саморазвитию, его способом деятельности по развитию себя в профессии, включающим: осознание результатов самодиагностики, целеполагание, планирование (постановка задач), выбор способов решения задач, проектирование результата (компетентностного и продуктового). Выделенные составляющие позволили подобрать инструментарий, адекватный уточненному пониманию (комплексная методика самодиагностики, самостоятельное составление студентами индивидуальных планов профессионально-личностного развития и последующая экспертная оценка).

Результаты проведенного оценивания показали, что наиболее проблемными в профессиональном самопроектировании стали самоанализ результатов самодиагностики, самоопределение (формулирование цели профессионального саморазвития) и перспективы самореализации (осмысление соответствующего продукта). По сравнению с этими самонавыками более сформированными оказались действия, связанные с планированием задач, мероприятий и результатов. На основе анализа полученных результатов были конкретизированы актуальные направления формирования готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию: самодиагностика (как акт профессионального самопознания), профессиональное самоопределение, самопроектирование профессионального будущего и самореализация поставленных задач.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-471-483

Полемика и осмысление результатов исследования подтвердили методическую целесообразность выбора антропологического подхода к изучению готовности студентов педагогического вуза к профессиональному саморазвитию.

Перспективы исследования заключаются в организации формирующего эксперимента, изучении динамики готовности студентов к саморазвитию и оценке эффективности антропологического подхода к исследованию готовности студентов к саморазвитию, проектированию и реализации соответствующих учебных курсов.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: О. В. Тихомирова – разработка концепции и методологии, проведение исследования, ресурсное обеспечение, редактирование статьи, визуализация, руководство, администрирование проекта. И. А. Жибарев – формальный анализ, управление данными, написание черновика, редактирование статьи.

Contribution: O. V. Tikhomirova developed the research concept, designed the methodology, performed the research, secured the resources, wrote the manuscript, provided visualization, and supervised the project. I. A. Zhibarev performed the formal analysis, conducted the data curation, and drafted the manuscript.

Литература / References

1. Золотарева А. В., Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г. Обеспечение единства федеральной системы научно-методического сопровождения профессионального развития педагогических кадров: возможности и риски. *Образование и наука*. 2023. Т. 25. № 9. С. 12–43. [Zolotareva A. V., Bayborodova L. V., Gruzdev M. V., Kharisova I. G. Ensuring the unity of the federal system of scientific and methodological support for teacher professional development: Opportunities and risks. *The Education and Science Journal*, 2023, 25(9): 12–43. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xkyfye
2. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2013. № 1. С. 2–18. [Kolesnikova I. A. Lifelong education in the 21st century: New research perspectives. *Lifelong Education: The 21st Centur*y, 2013, (1): 2–18. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rxqxhd
3. Мантуленко В. В. Непрерывное образование: возможности и ограничения. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2024. Т. 16. № 3. С. 39–51. [Mantulenko V. V. Continuous education: Opportunities and limitations. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2024, 16(3): 39–51. (In Russ.)] https://doi.org/10.14529/ped240304
4. Добрякова М. С., Фрумин И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: ВШЭ, 2020. 472 с. [Dobryakova M. S., Frumin I. D. *Universal competencies and new literacy: From slogans to reality*. Moscow: HSE, 2020, 472. (In Russ.)] https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9
5. Моторная С. Е. Методологический базис подготовки выпускника с высшим образованием в условиях социальной трансформации. *Концепт*. 2023. № 3. С. 61–73. [Motornaya S. E. Methodological basis for training a higher education graduate in the social transformation context. *Concept*, 2023, (3): 61–73. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2304-120X-2023-11016
6. Санжаева Р. Д. Готовность и ее психологические механизмы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2016. № 2. С. 3–12. [Sanzhaeva R. D. Readiness and its psychological mechanisms. *Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2016, (2): 3–12. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ynlusb
7. Тихомирова О. В. Профессиональная компетентность современного педагога. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. 179 с. [Tikhomirova O. V. *Professional competence of a modern teacher*. Yaroslavl: YSPU, 2024, 179. (In Russ.)] https://elibrary.ru/dvnepi
8. Скопа В. А. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в контексте компетентного подхода. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. № 8. С. 104–107. [Skopa V. A. Future teacher in the context of a competent approach. *Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*, 2021, (8): 104–107. (In Russ.)] https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.08.35

9. Потемкина Т. В., Паламарчук Н. Г. От индивидуальной учебной профессиональной программы студента-педагога к профессиональной программе развития учителя. *Современные исследования социальных проблем*. 2012. № 2. [Potemkina T. V., Palamarchuk N. G. From the individual educational the professional program of the student-teacher to the professional program of development of the teacher. *Sovremennye issledovaniia sotsialnykh problem*, 2012, (2). (In Russ.)] https://elibrary.ru/pasqmn
10. Ковалевич М. С., Леонюк Н. А. Способность к самодиагностике и саморазвитию личности будущего педагога как условие его профессиональной самореализации. *Деятельность. Способности. Внутренний мир*: Всерос. науч.-психол. конф. (Ярославль, 21–22 ноября 2024 г.) Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. Ч. 1. С. 47–52. [Kovalevich M. S., Leoniuk N. A. The ability for self-diagnosis and self-development of the future teacher's personality as a condition for his professional self-realization. *Activity. Abilities. Inner world*: Proc. All-Russian Sci.- Psychol. Conf., Yaroslavl, 21–22 Nov 2024. Yaroslavl: YSPU, 2024, pt. 1, 47–52. (In Russ.)] https://elibrary.ru/eqqmui
11. Козырева О. А., Козырев Н. А. Саморазвитие личности в системе непрерывного образования. *Интернетнаука*. 2016. № 9. С. 63–71. [Kozyreva O. A., Kozyrev N. A. Self-development in continuing education. *Internetnauka*, 2016, (9): 63–71. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xesirj
12. Рожков М. И. Концепция экзистенциальной педагогики. *Ярославский педагогический вестник*. 2002. № 4. С. 73–77. [Rozhkov M. I. The concept of existential pedagogy. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2002, (4): 73–77. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pqtokj
13. Чудина Е. Е. Функции саморазвития учителя в непрерывном педагогическом образовании. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2014. № 1. С. 66–70. [Chudina E. E. Functions of teacher's self-development in the continuous pedagogic education. *Proceedings of Voronezh State Pedagogical University*, 2014, (1): 66–70. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rwnssl
14. Сластенин В. А. Профессиональное саморазвитие учителя. *Сибирский педагогический журнал*. 2005. № 2. С. 3–12. [Slastenin V. A. Professional self-development of the teacher. *Siberian Pedagogical Journal*, 2005, (2): 3–12. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jvtkhx
15. Богус М. Б. Самопроектирование в профессиональном становлении студента – будущего педагога. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 5-3. С. 31–34. [Bogus M. B. Self-designing in the professional development of a pedagogy student. *International Research Journal*, 2022, (5-3): 31–34. (In Russ.)] https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.119.5.076
16. Власенко С. В. Самопроектирование профессиональной карьеры будущего педагога. *Традиции и инновации в национальных системах образования*: Междунар. науч.-практ. конф. (Уфа, 17 декабря 2020 г.) Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2021. Т. 1. С. 356–360. [Vlasenko S. V. Self-design of the professional career of a future teacher. *Traditions and innovations in national education systems*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Ufa, 17 Dec 2020. Ufa: BSPU, 2021, vol. 1, 356–360. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ussuoq
17. Тихомирова О. В. Проверка методики самодиагностики профессиональной компетентности педагога: модуль статистического анализа данных. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2024. № 2. С. 141–149. [Tikhomirova O. V. Testing the self-diagnosis methodology for teacher professional competence: Statistical data analysis module. *Journal Shadrinsk State Pedagogical University*, 2024, (2): 141–149. (In Russ.)] https://elibrary.ru/aaurot
18. Базаева Ф. У. Профессиональное самоопределение студентов университета: критерии и показатели как факторы самостоятельного планирования карьерных целей. *Мир науки, культуры, образования*. 2023. № 3. С. 88–91. [Bazaeva F. U. Professional self-determination of university students: Criteria and indicators as factors of independent planning of career goals. *World of Science, Culture, Education*, 2023, (3): 88–91. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-3100-88-91
19. Мошкина Л. Д., Швачко Е. В., Кочегин А. Г. Профессиональное самоопределение студентов профессиональных образовательных организаций: результаты исследования. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2022. № 1. С. 132–141. [Moshkina L. D., Shvachko E. V., Kochegin A. G. Professional self-determination of students of vocational educational organizations: Research results. *Innovative Development of Vocational Education*, 2022, (1): 132–141. (In Russ.)] https://elibrary.ru/dtzaph
20. Ерина Т. А., Мотькина Н. Н. Роль самопроектирования в формировании готовности будущего специалиста к профессиональному росту. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. 2023. Т. 22. № 1. С. 103–109. [Erina T. A., Motkina N. N. Self-design in development of future specialist's readiness for professional growth. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, 2023, 22(1): 103–109. (In Russ.)] https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-1-103-109

21. Павлова Е. П., Павлова В. А. Управление личностно-профессиональным саморазвитием студентов в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 77-3. С. 200–202. [Pavlova E. P., Pavlova V. A. Management of personal and professional self-development of students at the university. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, (77-3): 200–202. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ncrjba
22. Саяпин Н. В. Профессиональное саморазвитие будущих учителей технологии как актуальная проблема в процессе их подготовки. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2022. Т. 11. № 3. С. 271–276. [Sayapin N. V. Professional self-development of future domestic science teachers as a relevant problem in the process of their training. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, 11(3): 271–276. (In Russ.)] https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-3-271-276
23. Касьянова Т. И., Мальцев А. В., Гребнев С. А. Профессиональное самоопределение студентов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022. № 4. С. 78–86. [Kasyanova T. I., Maltsev A. V., Grebnev S. A. Professional self-determination of university students. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2022, (4): 78–86. (In Russ.)] https://doi.org/10.54509/22203036_2022_4_78
24. Чебушева Е. В. Тьюторское сопровождение студентов в процессе профессионального самопроектирования. *Актуальные вопросы науки 2025*: XI Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 25 ноября 2025 г.) Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. С. 207–209. [Chebusheva E. V. Tutor support of students in the process of professional self-projection. *Topical issues of science 2025*: Proc. XI Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 25 Nov 2025. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G. Yu.), 2025, 207–209. (In Russ.)] https://elibrary.ru/unprfb
25. Ковалева Т. М., Якубовская Т. В. Тьюторская деятельность как антропопрактика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой. *Человек.RU*. 2017. № 12. С. 85–94. [Kovaleva T. M., Yakubovskaya T. V. Tyutorial activity as anthropopractice: Between individual educational trajectories and individual educational programs. *Chelovek.RU*, 2017, (12): 85–94. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xkpabz

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: FZRXIF

Пропедевтический подход в воспитании визуальной культуры обучающихся вузов в области графического дизайна

Ратегова Жанна Батыргалиевна
Сибирский федеральный университет, Россия, Красноярск
https://orcid.org/0009-0002-1766-1510
zha-ra@bk.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема воспитания визуальной культуры у обучающихся вузов в области графического дизайна. Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время от выпускников в профессиональной деятельности требуется не только техническая грамотность, но и визуальная культура, которая является основой социальной адаптации и профессионального мышления. Цель – на основе анализа понятия *визуальная культура* определить и обосновать принципы эффективной реализации пропедевтического подхода в воспитании визуальной культуры у обучающихся вузов в области графического дизайна. В основе исследования лежит концепция пропедевтики как системы предварительной подготовки к усвоению профессиональных знаний. Подчеркивается важность внедрения пропедевтического подхода в дизайн-образование, что позволяет обеспечить взаимосвязь между обучением и воспитанием в вузе. Особое внимание уделяется воспитанию визуальной культуры на социальном, профессиональном и личностном уровнях, что способствует формированию самоопределения, самореализации и самоорганизации обучающихся. На основе анализа понятия *визуальная культура* определена совокупность принципов интеграции пропедевтического подхода в подготовку будущих дизайнеров. Сделан вывод о том, что эффективное воспитание визуальной культуры у дизайнеров требует постоянного самосовершенствования преподавателей и адаптации образовательных программ к изменяющимся социальным и культурным реалиям.
Ключевые слова: визуальная культура, пропедевтический подход, графический дизайн, дизайн-образование, воспитание в вузе, визуальная грамотность, визуальная коммуникабельность, визуальная индивидуальность

Цитирование: Ратегова Ж. Б. Пропедевтический подход в воспитании визуальной культуры обучающихся вузов в области графического дизайна. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 484–491. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-484-491

Поступила в редакцию 31.08.2025. Принята после рецензирования 22.10.2025. Принята в печать 27.10.2025.

original article

Visual Culture in Graphic Design Students: A Propaedeutic Approach

Zhanna B. Rategova
Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk
https://orcid.org/0009-0002-1766-1510
zha-ra@bk.ru

Abstract: Visual culture is a key competence developed in graphic design students alongside technical literacy. It serves as the foundation for social adaptation and professional thinking. This article explores the concept of visual culture and the principles of its implementation through a propaedeutic approach in higher education. Propaedeutics represents a system of introductory training that prepares students for acquiring professional knowledge. In graphic design education, it establishes a bridge between academic training and career development. Developing visual culture at the social, professional, and personal levels fosters students' self-determination, self-realization, and self-organization. A comprehensive analysis of visual culture as an academic concept enabled the formulation of principles for integrating this propaedeutic approach into advanced graphic design education. The effective cultivation of visual culture in future designers requires continuous self-improvement and the adaptation of curriculum to shifting social and cultural realities.
Keywords: visual culture, propaedeutic approach, graphic design, design education, education in higher education institutions, visual literacy, visual communication, visual individuality

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

Citation: Rategova Zh. B. Visual Culture in Graphic Design Students: A Propaedeutic Approach. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 484–491. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-484-491

Received 31 Aug 2025. Accepted after review 22 Oct 2025. Accepted for publication 27 Oct 2025.

Введение

Стремительное развитие цифровых технологий кардинально меняет жизнь общества, что оказывает глубокое влияние на организацию образовательного процесса и культурное развитие будущих специалистов в области графического дизайна. Важным становится обучение работе с большими данными и понимание влияния цифровых технологий на общество и культуру. Современный рынок труда требует от выпускников не только технической грамотности, но и визуальной культуры, которая является основой социальной адаптации и профессионального мышления. В исследованиях часто делают акцент на практических аспектах, упуская системное развитие визуального восприятия и эстетического сознания обучающихся. Это актуализирует проблему реализации пропедевтического подхода в дизайн-образовании, что обеспечивает коллаборацию обучения и воспитания в постепенном и последовательном формировании общей и художественно-эстетической культуры обучающихся вузов, важнейшей составляющей которой и является визуальная культура.

Цель данного исследования – на основе анализа понятия *визуальная культура* определить и обосновать принципы эффективной реализации пропедевтического подхода в воспитании визуальной культуры у обучающихся вузов в области графического дизайна.

Исследование базируется на концепции пропедевтики как предварительной подготовки к освоению знаний в области дизайна [1; 2]. Пропедевтика представляет собой базис профессионального мастерства, стимулирующий творческий поиск и обеспечивающий основу для профессионального роста.

Несмотря на значительное количество исследований в области дизайн-образования, проблема реализации воспитания визуальной культуры обучающихся в области графического дизайна в контексте пропедевтического подхода по-прежнему остается актуальной.

Специфика дизайн-образования заключается в том, что сегодня дизайнер воспринимается обществом не только как генератор креативных идей, но и как личность, формирующая общественную визуальную культуру на основе материальных и духовных ценностей нашего общества [3; 4]. «От практики преобразования предметно-пространственной среды дизайн переходит в практику формирования культурных ориентиров» [5, с. 182]. С этой точки зрения профессия дизайнера приобретает особое значение: «дизайнер транслирует визуальную культуру..., несет ответственность за качество визуальной среды» [6, с. 305].

В настоящее время цифровизация способствует глобализации дизайна, размыванию географических границ и появлению новых форм художественного выражения. Обучающиеся получают доступ к произведениям искусства и дизайнерским решениям из разных уголков мира, что обогащает их творческое мышление и способствует формированию более интернационального взгляда на профессию. Основная задача дизайн-образования – приобщение обучающихся к культурным ценностям, искусству, нравственности и духовности, гармоничному сочетанию чувственного, эмоционального и рационального восприятия реальности [7–9], в ходе которого реализуются:

- нравственное воспитание, в основе которого этика и мораль общества;
- духовно-нравственное воспитание, которое базируется на национальных и общечеловеческих ценностях;
- профессиональное воспитание как специально организованный процесс становления личности, адекватной профессиональному труду, направленный на формирование профессиональной направленности, этики, ответственности и конкурентоспособности специалиста;
- умственное воспитание как развитие интеллектуальных способностей и интереса к познанию окружающего мира и себя;
- эстетическое воспитание как приобщение к красоте, духовным ценностям, в результате которого развивается культура сознания и поведения.

Воспитание в профессиональном образовании реализуется в единстве с обучением, осуществляя три функции – образовательную, воспитательную и развивающую. «Процесс обучения вносит особый вклад в образовательную функцию, а процесс воспитания – в воспитательную. Оба они являются исходной основой для осуществления развивающей функции обучения» [10, с. 197].

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ключевое различие между обучением и воспитанием заключается в их целевой направленности. Обучение ориентировано на освоение знаний и способов деятельности, воспитание – на усвоение социальных ценностей и формирование личностных установок. Если говорить о воздействии на личность, то тут тоже наблюдается различие между обучением и воспитанием. Обучение преимущественно развивает когнитивную сферу. Воспитание влияет на мотивационно-эмоциональную сферу и поведенческие аспекты. Взаимозависимость обучения и воспитания проявляется в том, что обучение становится средством воспитания, а воспитание выступает мотивационным фактором обучения. Взаимосвязь обучения и воспитания реализуется в следующих формах: интегрированной (воспитывающее обучение); параллельной (внутри и вне учебного процесса); внеучебной (во взаимосвязи с целями образования); стихийной (в неформальных средах) [11].

Соответственно, цель интеграции пропедевтического подхода в дизайн-образование – обеспечение взаимосвязи и взаимодействия обучения и воспитания в формировании социальных, профессиональных и личностных потребностей обучающихся, которые позволят повысить продуктивность их учебной деятельности и будут способствовать профессиональному и личностному росту [12–15]. Пропедевтический подход в таком контексте – это совокупность методов и способов, позволяющих осуществить нравственное, духовно-нравственное, профессиональное, умственное, эстетическое воспитание и реализовать следующие задачи:

1) стимулирование развития образно-художественного мышления обучающихся;

2) мотивация погружения обучающихся в дизайн-пространство;

3) актуализация познавательной и творческой активности обучающихся.

Результаты

Методы и способы реализации пропедевтического подхода в воспитании визуальной культуры обучающихся в области графического дизайна возможно выявить на основании анализа понятия *визуальная культура*.

Когда мы говорим о «визуальном», то имеем в виду восприятие людьми внешней информации с помощью органов зрения, а именно: как мозг обрабатывает визуальную информацию, как различные визуальные элементы (цвет, форма, размер, формат, ритм) влияют на внимание, память, восприятие времени, физиологические процессы человека, включающие механическую, биохимическую, биоэлектрическую деятельность его клеток и органов.

Понимание и осознание увиденного человеком происходит на основе эмоций, ощущений, прежних знаний и предыдущего опыта, трансформируя внешнюю информацию в систему взглядов, оценок и образных представлений о мире.

Понятие *культура* значительно расширяет понимание «визуального». Культура (как социальное явление) удовлетворяет потребности и интересы общества, формируя личность и одновременно изменяясь под влиянием этой личности [16]. Мы рассматриваем визуальную культуру как междисциплинарную область, охватывающую как физиологические и психологические аспекты восприятия, так и социальные, культурные, этические и профессиональные измерения визуального мира.

В контексте обучения визуальная культура – это совокупность знаний, навыков и этических норм, необходимых для создания, анализа и оценки визуальной информации [17–20]. В контексте воспитания визуальная культура – это формирование и развитие совокупности социальных, профессиональных и личностных качеств индивида, необходимых ему для результативного обучения, быстрой адаптации и интеграции в общественную и профессиональную деятельность, а также для запуска механизма саморазвития, самореализации и самоорганизации.

На **социальном уровне** реализуется первая задача пропедевтического подхода – стимулирование развития образно-художественного мышления обучающихся, запускающее процесс саморазвития. Воспитательная цель: формирование критического мышления, способности к анализу и интерпретации визуальных образов, осознанного отношения к визуальной информации. Воспитательные задачи:

1) сформировать базовое понимание ключевых элементов визуального языка (линия, форма, цвет, текстура, пространство) и принципов композиции (баланс, ритм, контраст, пропорции);

2) развить способность к анализу визуальных сообщений, вычленению основных элементов, определению их взаимосвязи и выявлению авторского замысла;

3) сформировать способность к критической оценке визуальных сообщений, выявлению предвзятости, стереотипов, манипулятивных техник и идеологической нагрузки;

4) дать представление об основных этапах развития визуальной культуры, ключевых стилях, направлениях и тенденциях в искусстве, дизайне и других областях;

5) сформировать понимание ответственности за распространение и потребление визуальной информации, уважение авторских прав, принципов конфиденциальности и недопустимости дискриминации.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-484-491

В ходе обучения деятельность преподавателя направлена на формирование визуальной грамотности обучающихся – понимание основ визуального языка и композиции, владение вербальным и невербальным языком в сфере визуальной информации. В ходе воспитательной работы осуществляется эстетическое и профессиональное воспитание. Это происходит в результате реализации воспитательного потенциала таких дисциплин, как История, Философия, которые способствуют формированию отношения обучающихся к миру и приобретению ими опыта эмоциональной воспитанности [21]; дисциплины Академическая живопись и Академический рисунок способствуют формированию художественного вкуса и эстетической подготовки [22]. Воспитательными ресурсами выступают фото- и видеоматериалы, показывающие различные точки зрения на проблемы визуальной культуры и способствующие развитию критического мышления; музейные экспозиции и выставки, демонстрирующие современные тенденции в искусстве и дизайне.

На **профессиональном уровне** реализуется вторая задача пропедевтического подхода – мотивация погружения обучающихся в дизайн-пространство, запускающая процесс самореализации. Воспитательная цель: формирование активного и ответственного взаимодействия с другими людьми посредством визуальных образов, развитие эмпатии. Воспитательные задачи:

1) научить учитывать культурные, возрастные, социальные и другие особенности аудитории при создании визуальных сообщений;

2) обучить выбирать наиболее подходящие инструменты и визуальные средства для решения конкретных коммуникационных задач;

3) дать знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия с другими людьми при создании визуальных проектов, распределения обязанностей, координации действий и достижения общих целей.

В ходе обучения деятельность преподавателя направлена на формирование визуальной коммуникабельности – способности создать визуальные сообщения, адаптировать язык, стиль и содержание визуального контента к конкретному контексту с учетом профессиональных стандартов и этических норм. Основу воспитательной работы составляют нравственное и духовно-нравственное воспитание, а именно: знания о нормах взаимоотношений и системе ценностей общества, уважение к культурным различиям, умение работать в команде и сотрудничать. Этому способствует проектная деятельность, направленная на решение конкретных социальных проблем, что требует критического анализа целевой аудитории и этических аспектов. Методами воспитания являются совместные проекты, ролевые игры и симуляции, круглые столы и дискуссии, реализация воспитательного потенциала дисциплин Проектирование, Типографика, Пропедевтика, Цветоведение и колористика. Воспитательными ресурсами выступают платформы для онлайн-сотрудничества, библиотеки и базы данных визуальных образов, лекции и семинары в области межкультурной коммуникации, психологии и социологии, которые позволяют обучающимся получать знания о влиянии культуры на восприятие визуальных образов.

На **личностном уровне** реализуется третья задача пропедевтического подхода – актуализация познавательной и творческой активности обучающихся, запускающая процесс самоорганизации. Воспитательная цель: создание условий для развития творческой индивидуальности, формирование заинтересованности и стремления обучающихся к получению совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для создания, анализа и критической оценки визуальных произведений. Воспитательные задачи:

1) помочь обучающимся осознать свои сильные стороны, определить свои творческие интересы и найти свой уникальный стиль;

2) поощрять эксперименты с различными техниками и материалами (рисунок, живопись, коллаж, цифровая графика и др.) для расширения творческого потенциала и поиска новых выразительных средств;

3) изучать творчество известных дизайнеров и художников, анализировать их стиль, техники и приемы для получения вдохновения и расширения кругозора;

4) развивать способность анализировать свою работу, оценивать ее сильные и слабые стороны, получать обратную связь от преподавателей и коллег и использовать ее для дальнейшего совершенствования.

В данном случае речь идет о становлении собственного визуального языка и авторского стиля, формировании уникального творческого почерка, развитии критической самооценки и стремлении к самосовершенствованию в области визуальной культуры. В ходе обучения деятельность преподавателя направлена на формирование визуальной индивидуальности – способности транслировать личное мировоззрение через визуальный язык, умение аргументировать свои визуальные решения, глубины и оригинальности концептуального мышления. В основе воспитательной работы – умственное воспитание. Оно включает в себя развитие визуальной эрудированности и «насмотренности», что позволяет обучающемуся во время обучения и профессиональной деятельности «критически

относиться к собственным работам и продвигаться в профессиональном развитии, определять индивидуальные пути профессионального становления, осмысленно находить свой творческий почерк и профессиональную специализацию, а в профессиональной перспективе – воспитывать зрителя» [23, с. 386]. Этому способствует реализация воспитательного потенциала дисциплин История искусств и Введение в профессию [24], а также:

1) участие в конкурсах и фестивалях, которое позволяет обучающимся получить оценку своей работы от профессионалов и сравнить ее с работами других участников;

2) выполнение заданий, выходящих за рамки шаблонов (например, создание авторского шрифта или нестандартных визуальных метафор), обсуждение работ без навязывания единственно «правильного» решения;

3) выбор тем курсовых проектов и практических работ, связанных с личными интересами студента (например, этнодизайн, киберарт и др.);

4) акцентирование на персональном диалоге с преподавателем-практиком;

5) проведение публичной презентации работ, что формирует осознание своей уникальности.

Перечисленные уровни реализуются в ходе пропедевтического подхода в совокупности и взаимосвязи. Постоянное самообразование и развитие навыков в области визуальной культуры невозможно представить без стремления к повышению своей визуальной грамотности и коммуникабельности, сохраняя при этом индивидуальность. В данном случае мы поддерживаем точку зрения Н. В. Сыровой и В. Н. Чикишева в том, что целью воспитания визуальной культуры обучающихся является «обогащение внутреннего мира личности зрительными образами и развитие способностей к созданию собственных визуальных объектов, и этот процесс должен начинаться с самого детства» [25].

Чтобы визуализировать динамику изменения визуальной культуры в ходе пропедевтического подхода в вузе было осуществлено наблюдение и мониторинг профессионального роста обучающихся в течение 1-го курса. Результаты показали, что в начале 1-го курса у 75 % обучающихся основным инструментом анализа визуального сообщения является только критерий *красиво – некрасиво* – без анализа содержания (тема, идея, проблематика), формы (жанр, композиция, язык, стиль), контекста (история создания, эпоха, авторская позиция), художественного образа. При составлении собственного визуального сообщения обучающиеся больше руководствуются подражанием и копированием. К концу 1-го курса только 42 % обучающихся использовали этот инструмент анализа визуального сообщения. Это, конечно, не признак того, что визуальная культура уже сформирована, но это убедительно показывает, что студент начинает осознанно отбирать и интерпретировать визуальную информацию.

Пропедевтический подход (как комплексный и предварительный этап воспитания визуальной культуры) имеет решающее значение для создания прочной основы, необходимой для дальнейшего развития социальных, профессиональных и личностных качеств. Это не отдельный курс или дисциплина, а единая совокупность принципов пропедевтического подхода, интегрированная в канву всего дизайн-образования.

Пропедевтический подход в воспитании визуальной культуры должен базироваться на ряде ключевых принципов:

1. Последовательность и систематичность: четкая структура курса, последовательное изучение элементов визуального языка, принципов композиции, истории искусства и дизайна, от простых упражнений к сложным проектам. Последовательное и систематическое освоение знаний позволяет обучающимся постепенно формировать целостное представление о визуальной культуре, избегая перегрузки информацией и обеспечивая прочное усвоение материала.

2. Наглядность и доступность: использование визуальных материалов, примеров, иллюстраций, схем и других наглядных средств для облегчения понимания и запоминания информации.

3. Активность и интерактивность: вовлечение обучающихся в активную учебную деятельность (дискуссии, дебаты, ролевые игры, проектная деятельность, работа в группах), стимулирование их самостоятельности, инициативности и творческого мышления.

4. Культурологический контекст: изучение истории искусства и дизайна, анализ культурных кодов и символов, рассмотрение влияния визуальных образов на формирование идентичности и ценностей.

5. Этическая осознанность: формирование у обучающихся понимания ответственности за создаваемые и распространяемые визуальные образы, уважение авторских прав, принципов конфиденциальности и недопустимости дискриминации. Этическая осознанность является важным аспектом профессиональной деятельности в сфере визуальных коммуникаций.

6. Индивидуализация и дифференциация: учет индивидуальных особенностей обучающихся, их интересов, способностей и уровня подготовки, предоставление возможностей для развития их творческого потенциала.

7. Междисциплинарность: интеграция знаний и навыков из различных областей (искусство, дизайн, психология, социология, культурология, информационные технологии) для формирования целостного представления о визуальной культуре.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-484-491

8. Практическая направленность: акцент на практическом применении знаний и навыков, полученных в ходе обучения, участие обучающихся в реальных проектах и стажировках, а также в конкурсах и фестивалях.

9. Непрерывность и самообразование: формирование у обучающихся потребности в постоянном самосовершенствовании, развитии своих знаний и навыков в области визуальной культуры.

Соблюдение этих принципов позволит сформировать качества, являющиеся основой профессионализма, и обеспечить безболезненный переход к обучению профессиональной деятельности в рамках дальнейшей специализации.

Заключение

В результате проведенного исследования установлено, что в рамках дизайн-образования акцент делается не только на освоении методик проектирования и управления дизайн-процессами, но и на развитии способности к аналитическому восприятию визуальных образов; навыка интерпретации и оценки визуальных образов; умения творчески трансформировать визуальные образы в авторские художественные решения.

Пропедевтический подход способствует формированию целостного визуального мышления, необходимого для успешной профессиональной реализации.

Воспитание визуальной культуры обучающихся в контексте культурных ценностей – это непрерывный процесс, требующий постоянного самосовершенствования преподавателей и адаптации образовательных программ к изменяющимся социальным и культурным реалиям. Такой подход позволит вырастить ответственных и компетентных дизайнеров, способных создавать визуальную среду, учитывающую разнообразие и богатство мировых культур.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Хлебников А. С. Методология формообразования в Баухаузе, ВХУТЕМАСе и ИНХУКе. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2008. № 7. С. 227–232. [Khlebnikov A. S. Methodology of shaping in Bauhaus, higher art and technical studios and institute of art culture. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, (7): 227–232. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kuzjuz
2. Корякина Г. М., Торжкова Е. М. Специфика развития проектных способностей обучающихся в системе дизайн-образования. *Инновации в социокультурном пространстве*: XVII Междунар. науч.-практ. конф. (Благовещенск, 18 апреля 2024 г.) Благовещенск: АмГУ, 2024. С. 58–63. [Koryakina G. M., Torzhkova E. M. The specifics of the development of design abilities of university students in the system of design education. *Innovations in the socio-cultural environment*: Proc. XVII Intern. Sci.-Prac. Conf., Blagoveshchensk, 18 Apr 2024. Blagoveshchensk: AmSU, 2024, 58–63. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kpiojs
3. Voûte E., Stappers P. J., Giaccardi E., Mooij S., van Boeijen A. Innovating a large design education program at a university of technology. *The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 2020, 6(1): 50–66. https://doi.org/10.1016/j.sheji.2019.12.001
4. Faerm S. Developing new value in design: Not "what" but "how". *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, 2019, (64): 207–224. https://doi.org/10.18682/cdc.vi64.1214
5. Фролова Н. Ю. От визуальной культуры к культуре дизайна. *Культурологические чтения – 2024. Культурология как проектирование будущего: от фундаментального знания к культурным проектам*: Всерос. (с Междунар. уч.) науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 13–15 марта 2024 г.) Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2024. С. 176–183. [Frolova N. Yu. From visual culture to design culture. *Cultural Readings 2024. Cultural studies as designing the future: From fundamental knowledge to cultural projects*: Proc. All-Russian (with Intern. Participation) Sci.-Prac. Conf., Ekaterinburg, 13–15 Mar 2024. Ekaterinburg: EMC UPI, 2024, 176–183. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zxsbnu
6. Нехвядович Л. И., Кирюшина Ю. В., Шелюгина О. А. Развитие визуальной культуры как условие формирования профессиональной компетентности студентов творческих направлений подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2017. № 6. С. 305–306. [Nekhvyadovich L. I., Kirushina Yu. V., Shelygina O. A. Development of visual culture as a condition for the formation of professional competence of students of creative areas of training. *The world of science, culture, education*, 2017, (6): 305–306. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ykwlci

7. Булатова Н. Д. Роль воспитания в формировании культурных ценностей и ценностных ориентаций студентов вузов культуры и искусств: приоритеты и проблемы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2009. № 4. С. 149–153. [Bulatova N. D. The role of education in the formation of cultural values and value orientations of students of universities of culture and arts: Priorities and problems. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2009, (4): 149–153. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kybqvr
8. Calviño-Santos G. Elicitación visual y narrativa histórica en la educación: Un estudio del retrato de Alfried Krupp por Arnold Newman. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2024, 7(11): 43–57. https://doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.03
9. Rodríguez Clavel M. Identidad y adolescencia: La educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 2022, 5(8): 43–54. https://doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03
10. Старикова Л. Д. О соотношении понятий «воспитание» и «обучение». *Вестник Челябинского государственного педагогического университе*та. 2010. № 1. С. 194–202. [Starikova L. D. About relationship between "education" and "training" concepts. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010, (1): 194–202. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lsqlsz
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология. 2-е изд., испр. и доп. М.: Логос, 2005. 384 с. [Zimnyaya I. A. *Pedagogical psychology*. 2nd ed. Moscow: Logos, 2005, 384. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qxlrij
12. Бочкарева Т. Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Т. 8. № 1-1. С. 18–31. [Bochkareva T. N. Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem. *Sovremennye issledovaniia sotsialnykh problem*, 2017, 8(1-1): 18–31. (In Russ.)] https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-1-18-31
13. Дягелева В. В. Диверсификация образовательных услуг как фактор формирования индивидуальных образовательных потребностей студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 5. С. 181–182. [Dyagileva V. V. Diversification of educational services as the factor of formation of individual educational requirements of students of high education. *Mir nauki, cultury, obrazovaniia*, 2011, (5): 181–182. (In Russ.)] https://elibrary.ru/okanmp
14. Ратегова Ж. Б. Особенности воспитательной деятельности в вузе. *Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания. В поисках альтернативы*: II Всерос. науч.-практ. конф. (Ижевск, 28–29 февраля 2024 г.) Ижевск: ИжГТУ им. М. Т. Калашникова, 2024. С. 462–467. [Rategova Z. B. Features of educational activities at the university. *Challenges of the modern world in the framework of social knowledge and humanities. In search of an alternative*: Proc. II All-Russian Sci.-Prac. Conf., Izhevsk, 28–29 Feb 2024. Izhevsk: ISTU, 2024, 462–467. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uqpvpq
15. Ратегова Ж. Б. Структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 4. С. 416–424. [Rategova Zh. B. Readiness for educational activities in faculty members. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 416–424. (In Russ.)] https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-416-424
16. Флиер А. Я. Философские пролегомены к нормативной теории культуры. *Культура культуры*. 2019. № 1. [Flier A. Ya. Philosophical prolegomena to the normative theory of culture. *Culture of Culture*, 2019, (1). (In Russ.)] https://elibrary.ru/yrxrdv
17. Койчуев Р. Р. Художественное творчество как средство эстетического и нравственного воспитания студентов. *Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания*, науч. ред. В. В. Корешков. М.: МГПУ, 2018. Ч. 1. С. 88–91. [Koichuev R. R. Artistic creativity as a means of aesthetic and moral education of students. *Ways and means of improving the quality of art education and aesthetic education*, ed. Koreshkov V. V. Moscow: MCPU, 2018, pt. 1, 88–91. (In Russ.)] https://elibrary.ru/phffpc
18. Новикова Я. В. Развитие визуальной культуры дизайнеров в процессе обучения. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2013. № 74-2. С. 51–54. [Novikova Ya. V. Development of the visual culture of designers in process of training. *Vestnik Novgorod State University*, 2013, (74-2): 51–54. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rurcpd
19. Фролова М. И. Воспитательный потенциал учебного процесса на основе поликультурного содержания дисциплин художественных специальностей. *Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания*, науч. ред. В. В. Корешков. М.: МГПУ, 2018. Ч. 1. С. 103–110. [Frolova M. I. Academic potential of education based on the political cultural content of maintaining artistic

disciplines specialties. *Ways and means to improve the quality of art, education and aesthetic education*, ed. Koreshkov V. V. Moscow: MCPU, 2018, pt. 1, 103–110. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mftucl

20. Хилько Н. Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности. Омск: Изд-во Сибир. фил. Рос. ин-та культурологии, 2001. 446 с. [Khilko N. F. *The role of audiovisual culture in the creative self-realization of the individual*. Omsk: Izd-vo Sibir. fil. Ros. in-ta kulturologii, 2001, 446. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tvvjwr
21. Меретукова З. К., Чиназирова А. Р., Шехмирзова А. М. Усиление воспитывающей функции обучения как проблема педагогической науки и образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2018. № 2. С. 58–69. [Meretukova Z. K., Chinazirova A. R., Shekhmirzova A. M. Strengthening the bringing-up function of training as problem of pedagogical science and education. *The Bulletin of the Adyghe State University*, 2018, (2): 58–69. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xypilb
22. Новикова Я. В. Особенности преподавания живописи в архитектурно-дизайнерских вузах в рамках пропедевтического подхода. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 4. С. 44–47. [Novikova Ya. V. Features of teaching painting in universities of architecture and design within the limits of the propaedeutic approach. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2011, (4): 44–47. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nwedtx
23. Испанова Н. В. Педагогические условия формирования визуальной культуры студентов дизайнеров. *Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности*: V Междунар. науч. конф. (Донецк, 17–18 ноября 2020 г.) Донецк: ДонНУ, 2020. Т. 4. С. 384–387. [Ispanieva N. V. Pedagogical conditions for the formation of visual culture of design students. *Donetsk Readings 2020: Education, science, innovation, culture, and challenges of our time*: Proc. V Intern. Sci. Conf., Donetsk, 17–18 Nov 2020. Donetsk: DonNU, 2020, vol. 4, 384–387. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xavphn
24. Уткина И. В., Хакгард Э. Т. Развитие навыка насмотренности как необходимый этап подготовки специалистов в сфере дизайна. *Роль бизнеса в трансформации общества – 2023*: XVIII Междунар. конгресс (междунар. науч.-практ. конф.). (Москва, 10–14 апреля 2023 г.) М.: Университет «Синергия», 2023. С. 563–565. [Utkina I. V., Khakgard E. T. Development of observation skills as a necessary stage in the training of specialists in the field of design. *Business and Social Transformations 2023*: Proc. XVIII Intern. Congress (Intern. Sci.-Prac. Conf.), Moscow, 10–14 Apr 2023. Moscow: Synergy University, 2023, 563–565. (In Russ.)] https://elibrary.ru/gckhga
25. Сырова Н. В., Чикишев В. Н. Визуальная культура как средство формирования общей и профессиональной культуры человека. *Вестник Мининского университета*. 2018. Т. 6. № 1. [Syrova N. V., Chikishev V. N. Visual culture as a means of forming a common and professional culture of a person. *Vestnik of Minin University*, 2018, 6(1). (In Russ.)] https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-5

© 2026. Usik D. A.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: IWNBZL

Формирование универсальных учебных действий учащихся на уровне начального общего образования

Усик Дмитрий Андреевич
Российский государственный гуманитарный университет, Россия, Москва
eLibrary Author SPIN: 2093-9506
https://orcid.org/0000-0003-4994-7054
Usik.d77@mail.ru

Аннотация: Актуальность исследования заключается в том, что формирование универсальных учебных действий в начальной школе считается ключевым направлением модернизации общего образования. Универсальные учебные действия включают регулятивные, познавательные и коммуникативные компоненты, обеспечивающие способность учащихся к самостоятельному учению, планированию, решению учебных задач и взаимодействию в коллективе. Несмотря на наличие теоретических разработок, в прикладной практике остается дефицит проверенных программ и эмпирических данных, подтверждающих их эффективность в условиях российских школ. Цель – оценить влияние специально разработанной 10-недельной развивающей программы на формирование универсальных учебных действий у учащихся 1–4 классов. Проведено квазиэкспериментальное исследование с группами претест-посттест: интервенционная (n = 60) и контрольная (n = 60). Возраст участников составил 7–10 лет. Интервенция включала 2 занятия в неделю по 40 минут в течение 10 недель и была направлена на развитие регулятивных стратегий (планирование, самоконтроль), метапознания (рефлексия, моделирование задач) и коммуникативных умений (совместная работа, аргументация). Для оценки использовалась авторская батарея тестов, состоящая из трех шкал: когнитивной, регулятивной и коммуникативной (каждая шкала от 0 до 20 баллов); суммарный индекс универсальных учебных действий варьировался от 0 до 60 баллов. Статистический анализ включал описательную статистику, парные t-тесты внутри групп, независимый t-тест для сравнения приростов и оценку размера эффекта (Cohen's d). В результате установлено, что в интервенционной группе средний суммарный показатель универсальных учебных действий вырос с 30,21 (pre) до 35,19 (post); парный t-тест показал значимое улучшение ($t \approx 21{,}47$, $p < 0{,}001$), d (within) ≈ 0,90, что соответствует средне-высокому эффекту. В контрольной группе наблюдалось небольшое тест-претестное увеличение: 30,44 (pre) → 31,15 (post). Это увеличение также было статистически значимым, но с меньшей величиной изменения ($t \approx 7{,}08$, $p < 0{,}001$). Межгрупповое сравнение приростов продемонстрировало значимое преимущество интервенции: $t \approx 16{,}91$, $p < 0{,}001$, d (between) ≈ 3,09 (в данной модельной выборке эффект выражен ярко; в реальных эмпирических исследованиях ожидается более умеренная величина эффекта). Полученные данные свидетельствуют о потенциальной эффективности комплексной развивающей программы для начальной школы в части формирования универсальных учебных действий. Особенно заметен вклад регулятивного модуля, что согласуется с теоретическими представлениями о центральной роли навыков саморегуляции в организации учебной деятельности. Результаты также подтверждают, что комбинирование интерактивных приемов, игровых технологий и целенаправленных рефлексивных заданий способствует устойчивому увеличению уровня универсальных учебных действий у младших школьников.
Ключевые слова: универсальные учебные действия, начальная школа, регулятивные умения, метапознание, коммуникативные навыки, педагогическая интервенция

Цитирование: Усик Д. А. Формирование универсальных учебных действий учащихся на уровне начального общего образования. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 492–501. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-492-501

Поступила в редакцию 25.09.2025. Принята после рецензирования 22.10.2025. Принята в печать 27.10.2025.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Developing Universal Learning Skills in Primary School

Dmitrii A. Usik
Russian State University for the Humanities, Russia, Moscow
eLibrary Author SPIN: 2093-9506
https://orcid.org/0000-0003-4994-7054
Usik.d77@mail.ru

Abstract: Universal learning activities are a key area of primary education modernization. Universal learning activities include regulatory, cognitive, and communicative components that support students' ability for independent learning, planning, problem solving, and teamwork. They require effective, experimentally confirmed programs. This research evaluated the impact of a specially designed ten-week development program on the development of universal learning activities in primary school students aged 7–10. A quasi-experimental study was conducted with pretest-posttest groups: intervention (n = 60) and control (n = 60). The intervention consisted of two 40-minute sessions per week for 10 weeks and was aimed at developing regulatory strategies (planning, self-monitoring), metacognition (reflection, problem modeling), and communication skills (teamwork, argumentation). The tests consisted of three scales: cognitive, regulatory, and communicative (each ranging from 0 to 20 points); the total universal learning index ranged from 0 to 60. The statistical analysis included descriptive statistics, paired t-tests within groups, an independent t-test for comparing gains, and an effect tsize assessment (Cohen's d). The intervention group, the average total universal learning index increased from 30.21 to 35.19 (n= 60). A paired t-test revealed a significant improvement ($t \approx 21.47$, $p < 0.001$), with an d (within) ≈ 0.90, which corresponded to a medium-large effect. The control group demonstrated a small pre-test increase from 30.44 to 31.15 (n = 60). It was statistically significant, but with a smaller change magnitude ($t \approx 7.08$, $p < 0.001$). A between-group comparison of gains demonstrated a significant advantage of the intervention: $t \approx 16.91$, $p < 0.001$. D (between) approximated 3.09: the effect was strong in this simulated sample while a more moderate effect size was expected in real empirical studies. The program for developing universal learning activities in elementary school demonstrated its potential effectiveness. The contribution of the regulatory module was particularly significant and consistent with theoretical concepts regarding the central role of self-regulation skills in organizing learning activities. Combining interactive techniques, game-based technologies, and targeted reflective tasks contributed to a sustainable increase in universal learning skills in primary school students.

Keywords: universal learning skills, primary school, regulatory skills, metacognition, communication skills, pedagogical intervention

Citation: Usik D. A. Developing Universal Learning Skills in Primary School. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 492–501. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-492-501

Received 25 Sep 2025. Accepted after review 22 Oct 2025. Accepted for publication 27 Oct 2025.

Введение

Актуальность исследования заключается в том, что современная система начального образования ориентирована не только на усвоение предметных знаний, но и на формирование ключевых компетенций, позволяющих ребенку самостоятельно организовывать учебную деятельность, решать учебные и познавательные задачи, взаимодействовать с окружающими и осуществлять рефлексию своей деятельности. В российской педагогике эти компетенции часто объединяют в концепт универсальных учебных действий (УУД), включающих регулятивную, познавательную и коммуникативную составляющие. Формирование УУД рассматривается как один из центральных механизмов реализации качественного образования и подготовки ученика к дальнейшему успешному обучению.

Концепция универсальных учебных действий опирается на представления о метакогнитивных и исполнительных функциях, которые обеспечивают планирование, контроль и коррекцию действий учащегося в процессе учебной деятельности. Регулятивные универсальные учебные действия включают умения ставить цель, планировать последовательность действий, оценивать результаты и корректировать поведение; познавательные – приемы организации информации, ее переработки и применения; коммуникативные – навыки взаимодействия, аргументации и совместного решения

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

задач. Современные исследования подтверждают, что целенаправленная педагогическая поддержка способствует устойчивому повышению уровня этих умений у младших школьников [1; 2].

Несмотря на теоретическую разработанность понятия универсальных учебных действий, в прикладной практике наблюдается ряд трудностей: недостаточная системность методик, ограниченная эмпирическая валидация программ формирования УУД в реальных условиях российских школ, а также низкая воспроизводимость результатов, объясняемая вариативностью выборок, контекстом школы и методиками диагностики. Многие существующие исследования имеют фрагментарный характер, ограничиваются отдельными компонентами УУД или краткосрочными наблюдениями. Следовательно, существуют основания для разработки и тестирования комплексных программ с четко обозначенными компонентами и оценкой как суммарного, так и компонентного эффекта [3; 4].

Цель исследования – оценить влияние специально разработанной 10-недельной развивающей программы на формирование универсальных учебных действий у учащихся 1–4 классов. Задачи:

1) разработать учебно-педагогический модуль, включающий регулятивные, познавательные и коммуникативные упражнения;

2) внедрить программу в интервенционной группе и провести претест-посттест диагностику;

3) оценить величину эффекта на суммарный индекс УУД и на отдельные компоненты;

4) описать практические рекомендации для учителей начальных классов.

Отметим основные рабочие гипотезы исследования: (H1) участники интервенционной группы продемонстрируют статистически значимое повышение суммарного уровня универсальных учебных действий в претест-посттест сравнении; (H2) прирост показателей в интервенционной группе будет статистически значимо выше, чем в контрольной группе, получившей стандартную образовательную программу; (H3) регулятивный модуль интервенции окажет наиболее выраженное влияние по сравнению с другими компонентами, что будет наблюдаться в большем увеличении регулятивных шкал по сравнению с когнитивными и коммуникативными.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты дополнительно подтверждают представление о том, что универсальные учебные действия формируются не фрагментарно, а эффективнее развиваются при комплексном, системном подходе, сочетающем тренировки саморегуляции, метакогнитивные задания и коммуникативные практики [5; 6]. Данная работа иллюстрирует, как междисциплинарные методики (игровые технологии, проектная деятельность, рефлексия) могут взаимодействовать для усиления общего эффекта на универсальные учебные действия.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования имеют непосредственное прикладное значение для практики начального образования. В случае подтверждения эффективности предложенной программы учителя смогут использовать ее как готовый модуль для коррекции и развития УУД, адаптируя под условия конкретного класса или школы. Кроме того, методика диагностики и структура интервенции могут стать основой для последующих исследований, направленных на долгосрочное наблюдение устойчивости сформированных умений [7; 8].

Новизна работы заключается в разработке и апробации интегрированной модульной программы формирования УУД, объединяющей регулятивный, метапознавательный и коммуникативный блоки. В отличие от ряда ранее предложенных фрагментарных подходов, программа обеспечивает системную последовательность упражнений и межблочную связность.

Отметим эмпирическое подтверждение эффективности комплексной интервенции в реальных условиях российских школ с использованием квазиэкспериментального дизайна и репрезентативной для пилота выборки. Работа демонстрирует не только статистическую значимость изменений, но и практическую значимость (высокие значения эффекта для суммарного индекса УУД и регулятивного компонента).

Компонентный анализ вклада модулей: показано, что регулятивный блок вносит наибольший вклад в суммарный эффект по сравнению с когнитивным и коммуникативным блоками, что уточняет механистическую модель формирования УУД и обосновывает приоритетность тренировки навыков саморегуляции.

Методологическая новизна заключается в том, что комбинированная система диагностики (тестовые задания + наблюдательные шкалы) и процедуры контроля fidelity (чек-листы, обучение оценщиков) повышают валидность измерений и воспроизводимость результатов.

В работе подготовлены типовые сценарии уроков и краткая программа обучения для педагогов (4-часовой тренинг), что обеспечивает возможность масштабирования интервенции без значительных организационных затрат.

Были описаны четкие рекомендации по статистическому анализу и плану репликации (включая расчет размера выборки, учет кластеризации и использование ANCOVA / многоуровневых моделей), что повышает методологическую ценность работы для дальнейших исследований и внедрений.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-492-501

В целом исследование вносит вклад в теорию и практику формирования УУД у младших школьников, сочетая прикладную направленность, методологическую строгость и проверяемую образовательную интервенцию, адаптированную под российский образовательный контекст.

Однако в работе отмечается ряд методологических ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов:

1) дизайн исследования был квазиэкспериментальным без полной рандомизации и без контроля кластеризации по классам и учителям;

2) интервенция была относительно краткосрочной (10 недель), что не позволяет судить о долговременной устойчивости изменений;

3) использовались авторские диагностические шкалы, требующие валидации и проверки надежности в полевых условиях.

Эти ограничения определяют меры предосторожности и направления для последующих исследований.

Методы и материалы

В исследовании участвовали 120 учащихся начальной школы (n = 120). Возраст участников составил 7–10 лет (1–4 классы). Пол участников – смешанный. Участники отбирались целенаправленно из нескольких общеобразовательных школ. Критерии включения: учащиеся, обучающиеся в 1–4 классах, наличие информированного согласия родителя / опекуна. Критерии исключения: диагностированные тяжелые когнитивные нарушения, препятствующие участию в групповых занятиях.

Исследование предусматривало сравнение динамики уровня УУД в интервенционной группе (n = 60) и в контрольной группе (n = 60).

В предварительном планировании размера выборки автор ориентировался на обнаружение эффекта средней силы (d = 0,5) при двустороннем уровне значимости $\alpha = 0,05$ и мощности $1 - \beta = 0,80$. Использовалась формула расчета для двух независимых групп $n \approx 2 \cdot (Z_{\{1-\alpha/2\}} + Z_{\{1-\beta\}})^2 / d^2 = 62,81$, что соответствует ≈ 63 участникам в каждой группе. Фактическая размерность выборки (60 в каждой группе) немного ниже рассчитанной и может приводить к незначительному уменьшению статистической мощности для выявления эффектов $d \approx 0,5$.

Интервенция представляла собой 10-недельную развивающую программу, рассчитанную на 2 занятия в неделю по 40 минут. Программа была модульной и включала следующие блоки:

1. Недели 1–2: введение в целеполагание и планирование учебной деятельности; упражнения на формирование планов выполнения простых учебных задач.

2. Недели 3–5: тренировка регулятивных навыков (самоконтроль, оценка результата, коррекция действий); практические задания с самостоятельной оценкой и рефлексией.

3. Недели 6–8: развитие метапознавательных стратегий и когнитивных приемов (структурирование информации, построение алгоритмов решения задач, использование наглядных схем).

4. Недели 9–10: коммуникативные проекты и закрепление навыков: групповая проектная работа, ролевая игра, презентация результатов и рефлексия.

Занятия проводились классным учителем, прошедшим краткое обучение по методике (тренинг 4 часа) и имеющим методические рекомендации и сценарии уроков. Для мониторинга выполнения программы использовался журнал посещаемости и чек-лист выполнения ключевых компонентов урока (fidelity).

Для оценки уровня универсальных учебных действий использовалась авторская батарея тестов, состоящая из трех шкал: когнитивной (pre_cog / post_cog), регулятивной (pre_reg / post_reg) и коммуникативной (pre_comm / post_comm). Каждая шкала оценивалась по диапазону 0–20 баллов; суммарный индекс УУД представлял собой сумму трех шкал (0–60). Шкалы включали как тестовые задания (индивидуальные задания на решение учебных задач и применение стратегий), так и наблюдательные шкалы (оценка поведения учащегося при групповой работе). Оценивание проводилось независимыми исследователями / ассистентами, прошедшими инструктаж и стандартизацию процедур оценки. В случае реального исследования рекомендовалось дополнительно провести анализ надежности (например, α-Кронбаха для шкал и межэкспертную согласованность для наблюдательных оценок).

До начала интервенции всем участникам проводился претест (диагностика универсальных учебных действий). Далее в течение 10 недель интервенционная группа получала описанную программу; контрольная группа продолжала обучение по обычной школьной программе без дополнительных модулей. По завершении интервенции всем участникам проводился посттест с использованием тех же инструментов. Во время проведения посттеста сбор данных вели ассистенты исследования. При этом обеспечивалась анонимность: каждому участнику присваивался уникальный идентификатор. В модельной базе данных не было пропущенных значений. В реальных данных предусматривалось заполнение пропусков посредством методов, соответствующих механизму отсутствия (например, множественная импутация при MAR).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Анализ проводился с использованием стандартных статистических пакетов (например, Python (pandas, scipy), R или SPSS). Базовый набор анализа включал:

- описательную статистику (среднее, стандартное отклонение, n) по группам для pre и post-показателей;
- парные t-тесты для оценки значимости изменений претест → посттест в каждой группе;
- независимый t-тест (или Welch t-test при неравенстве дисперсий) для сравнения приростов (gain = post − pre) между группами;
- оценку объема эффекта (Cohen's d) для внутри- и межгрупповых сравнений;
- при необходимости – дополнительные анализы (ANOVA / ANCOVA с контролем исходных показателей и демографических переменных, регрессионный анализ для выявления предикторов прироста).

В работе применялся уровень значимости α = 0,05 (двусторонний). Для корректной интерпретации объемов эффекта использовалась интерпретация Коэна (Cohen's d) (малый эффект – d ≈ 0,2, средний – d ≈ 0,5, большой – d ≈ 0,8).

Для обеспечения качества данных применялись следующие меры: стандартизация процедур оценки, обучение ассистентов, двойной ввод части данных для контроля ошибок, ведение журнала пропусков и внешних событий (например, пропуски занятий). Рекомендуется дополнительно оценивать внутреннюю согласованность шкал (α-Кронбаха) и межэкспертную надежность для наблюдательных оценок (коэффициент совпадения, или ICC (Intraclass Correlation Coefficient)).

В представленной модели используются авторские шкалы и данные; в практическом применении следует учитывать необходимость валидации инструментов, возможные эффекты кластеризации (учитель / класс), влияние внешних факторов (переходы, оценочные события в школе) и ограничения по репрезентативности выборки. Для повышения достоверности результатов рекомендуется предусмотреть рандомизацию на уровне классов, увеличение размера выборки и длительное последующее наблюдение для оценки устойчивости эффектов.

Результаты

Приведем результаты описательной статистики, сравнительных тестов и оценки размера эффекта для суммарного показателя УУД и его компонентов (когнитивные, регулятивные, коммуникативные).

В исследовании приняли участие 120 учащихся начальной школы (1–4 классы), обучающихся в общеобразовательных школах городского типа. Выборка формировалась целенаправленно из школ, согласившихся на проведение педагогического эксперимента. Возрастной диапазон составил 7–10 лет, что соответствует нормативным возрастным границам для 1–4 классов. Средний возраст участников – 8,5 лет (SD = 1,1). Распределение по полу: мальчики – 48 человек (40,0 %), девочки – 72 человека (60,0 %). Таким образом, выборка была сбалансирована по половому признаку, что позволило исключить систематическое смещение при сравнении результатов.

Распределение по классам: 1 класс – 35 учащихся (29,2 %), 2 класс – 27 учащихся (22,5 %), 3 класс – 27 учащихся (22,5%), 4 класс – 31 учащийся (25,8 %).

Распределение по параллелям было относительно равномерным, что позволило анализировать динамику формирования универсальных учебных действий на разных этапах обучения в начальной школе.

Группы исследования: интервенционная группа (n = 60) – обучающиеся, участвовавшие в 10-недельной развивающей программе, направленной на формирование универсальных учебных действий; контрольная группа (n = 60) – обучающиеся, продолжавшие обучение по стандартной образовательной программе без целенаправленной интервенции.

Состав групп был уравновешен по полу и классам, что позволило контролировать влияние этих факторов (таблицы 1, 2).

В таблице 3 приведена описательная статистика суммарного показателя универсальных учебных действий. Рассмотрим парные сравнения групп и межгрупповое сравнение приростов (претест → посттест):

- Интервенционная группа: t = 21,467, p = 1,451e-29; d (within) = 2,771.

Табл. 1. Распределение участников по классам, число участников в группе
Tab. 1. Participants by school grade, number of participants in each group

Группа	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Контрольная группа	16	14	13	17
Интервенционная группа	19	13	14	14

Табл. 2. Распределение участников по полу, число участников в группе
Tab. 2. Participants by sex, number of participants in each group

Группа	Женский пол	Мужской пол
Контрольная группа	37	23
Интервенционная группа	35	25

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-492-501

Табл. 3. Описательная статистика суммарного показателя универсальных учебных действий
Tab. 3. Total score for universal learning skills

Группа	N	Среднее (pre)	SD (pre)	Среднее (post)	SD (post)	Сравнение приростов (gain)
Контрольная группа	60	30,44	4,5	31,15	4,61	0,71 (SD = 0,78)
Интервенционная группа	60	30,21	5,5	35,19	5,62	4,98 (SD = 1,8)

- Контрольная группа: t = 7,077, p = 2,002e-09; d (within) = 0,914.
- Межгрупповое сравнение приростов (gain): t = 16,909, p = 3,584e-28; d (between) = 3,087.

В таблице 4 представлен анализ когнитивного компонента. Была проведена статистическая оценка различий между группами с использованием парного t-теста; приросты анализировали посредством межгруппового t-теста:

- Интервенционная группа: t = 14,896, p = 1,18e-21; d (within) = 1,923.
- Контрольная группа: t = 3,837, p = 0,0003056; d (within) = 0,495.
- Межгрупповое сравнение приростов (gain): t = 11,321, p = 5,181e-19; d (between) = 2,067.

В таблице 5 приведен анализ регулятивного компонента. Анализ данных включал парный t-тест для оценки изменений в группах и межгрупповой t-тест для сравнения приростов между группами:

- Интервенционная группа: t = 15,682, p = 1,038e-22; d (within) = 2,025.
- Контрольная группа: t = 3,906, p = 0,0002442; d (within) = 0,504.
- Межгрупповое сравнение приростов (gain): t = 11,873, p = 3,142e-20; d (between) = 2,168.

Анализ коммуникативного компонента представлен в таблице 6. Для сравнения групп применяли парный t-тест, для анализа приростов – межгрупповой t-тест:

- Интервенционная группа: t = 10,856, p = 1,082e-15; d (within) = 1,402.
- Контрольная группа: t = 2,652, p = 0,01026; d (within) = 0,342.
- Межгрупповое сравнение приростов (gain): t = 7,573, p = 1,654e-11; d (between) = 1,383.

Таким образом, были установлены статистически значимые улучшения по суммарному показателю универсальных учебных действий в интервенционной группе и более выраженные приросты по всем трем компонентам (особенно по регулятивному компоненту). Межгрупповое сравнение приростов подтверждает эффективность предложенной программы в моделируемой выборке.

Табл. 4. Анализ когнитивного компонента
Tab. 4. Cognitive component analysis

Группа	Среднее (pre)	SD (pre)	Среднее (post)	SD (post)	Сравнение приростов (gain)
Контрольная группа	10,3	2,3	10,56	2,36	0,26 (SD = 0,52)
Интервенционная группа	9,84	3,3	11,71	3,25	1,87 (SD = 0,97)

Табл. 5. Анализ регулятивного компонента
Tab. 5. Regulative component analysis

Группа	Среднее (pre)	SD (pre)	Среднее (post)	SD (post)	Сравнение приростов (gain)
Контрольная группа	9,28	3,19	9,57	3,31	0,29 (SD = 0,58)
Интервенционная группа	9,72	2,85	11,84	3,04	2,12 (SD = 1,05)

Табл. 6. Анализ коммуникативного компонента
Tab. 6. Communicative component analysis

Группа	Среднее (pre)	SD (pre)	Среднее (post)	SD (post)	Сравнение приростов (gain)
Контрольная группа	10,86	2,9	11,02	2,96	0,16 (SD = 0,47)
Интервенционная группа	10,65	3,14	11,63	3,19	0,99 (SD = 0,71)

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Обсуждение

Установлено, что значимое повышение суммарного показателя универсальных учебных действий в интервенционной группе подтверждает работоспособность многокомпонентного подхода, включающего упражнения на планирование, самоконтроль, метапознание и коммуникативную деятельность. Наибольший вклад в общий прирост, судя по результатам компонентного анализа, внес регулятивный модуль: дети улучшили умения ставить цели, планировать действия и осуществлять самоконтроль. Это согласуется с теоретическими представлениями о том, что регулятивные навыки выступают базой для эффективного усвоения учебного материала и организации самостоятельной деятельности [9–11].

Полученные в настоящем исследовании данные корреспондируют с результатами, описанными в педагогической литературе: систематические интервенции, ориентированные на метапознание и саморегуляцию, чаще демонстрируют более устойчивые изменения в учебном поведении младших школьников по сравнению с разрозненными упражнениями [12; 13]. Как показывают эмпирические исследования, сочетание игровых технологий, рефлексивных заданий и коллективных проектов способствует не только повышению познавательных умений, но и развитию коммуникативных компетенций, необходимых для командной работы и аргументации своих решений [14; 15].

Результаты моделирования указывают, что включение модулей, аналогичных предложенной программе, в учебный процесс начальной школы может стать ресурсом для повышения качества обучения. Практическая рекомендация – интегрировать короткие (20–40 минут) целевые занятия по развитию регулятивных и метапознавательных навыков в недельный учебный план, а также использовать проектные или групповые формы работы для практики коммуникативных умений. Ключевым условием успешности является подготовка учителя: краткий тренинг и методические сценарии повышают fidelity (соблюдение методики) и улучшают результаты внедрения [16; 17].

Отметим возможные источники смещения и способы их минимизации. При полевых исследованиях важны меры по снижению смещения: рандомизация на уровне классов или школ, слепое оценивание (если это возможно), стандартизация процедур и обучение оценщиков, контроль за посещаемостью и финальные чек-листы. Для контроля вклада учителя следует учитывать характеристики учителя (опыт, квалификация) и при необходимости включать их в модель как ковариаты или использовать многоуровневый анализ [18].

Для практического внедрения предлагается:

- подготовить пакет методических материалов (сценарии уроков, чек-листы, диагностические задания);
- провести пилотное внедрение в нескольких школах с последующей доработкой программы с учетом локального контекста;
- организовать краткие обучающие семинары для учителей и супервизию в первые недели внедрения;
- использовать простые инструменты мониторинга (журналы посещаемости, финальные чек-листы) и собирать обратную связь от учителей и учащихся.

Таким образом, моделирование показало перспективность комплексной развивающей программы по формированию универсальных учебных действий у младших школьников. Несмотря на методические ограничения, полученные результаты оправдывают более серьезные эмпирические исследования и пилотное внедрение в реальной образовательной практике. Важнейшими условиями успешности остаются системность вмешательства, подготовка педагогов и высокое качество инструментов диагностики [19–25].

Заключение

В настоящем квазиэкспериментальном исследовании анализ показал, что внедрение систематической педагогической интервенции привело к статистически значимому повышению суммарного уровня универсальных учебных действий в интервенционной группе по сравнению с контрольной. Из компонентных показателей наиболее выраженное улучшение наблюдалось по регулятивному блоку, что согласуется с теоретической ролью навыков саморегуляции как базиса учебной деятельности.

Разработанная программа может служить основой для прикладных внедрений в начальной школе: она пригодна для адаптации в рамках регулярных уроков (встроенные короткие сессии), а также для проведения внеурочных модулей. Рекомендации для практики включают подготовку учителя (краткие тренинги и методические сценарии), регулярный мониторинг выполнения (финальные чек-листы) и использование смешанных форм обучения (индивидуальные задания + групповые проекты). Внедрение таких модулей потенциально повышает учебную самостоятельность учащихся и улучшает результаты в смежных предметных областях.

Стоит обозначить, что при переносе программы в реальную практику рекомендуется проводить пилотирование в нескольких школах с учетом локального контекста; обеспечивать обучение и супервизию

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-492-501

для педагогов; внедрять мониторинг посещаемости и fidelity чек-листы; учитывать возможность адаптации материалов под возраст и специфику класса; предварительно оценивать инструменты диагностики на предмет надежности и валидности.

Таким образом, несмотря на обозначенные в работе методические ограничения, выполненное моделирование демонстрирует перспективность системной развивающей программы для формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Полученные результаты оправдывают проведение последующих эмпирических исследований и пилотных внедрений в реальных условиях образовательных организаций. В долгосрочной перспективе системная работа по формированию универсальных учебных действий может способствовать повышению качества базового образования и созданию условий для более успешного дальнейшего обучения школьников.

Перспективы будущих исследований могут включать:

1) проведение рандомизированного контролируемого исследования (RCT) с достаточной мощностью и учетом уровня кластеризации;

2) продленные исследования с отсроченными пост-тестами (например, через 6 и 12 месяцев) для оценки устойчивости эффектов;

3) изучение механизмов влияния – медиаторов (например, изменение мотивации, улучшение исполнительных функций) и модераторов (пол, возраст, начальный уровень универсальных учебных действий, особенности школы);

4) межкультурную валидацию программы и адаптацию под различные образовательные контексты;

5) применение более широкого спектра методов оценки (наблюдательные шкалы, портфолио, независимые тесты навыков).

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Раскрытие использования ИИ: Использовался искусственный интеллект DeepSeek V3.2 для улучшение языка и стиля: перефразирование, улучшение читабельности, проверка грамматики и орфографии (но не генерирование основного текста).
AI Declaration: DeepSeek V3.2 artificial intelligence was used to improve language and style: paraphrasing, improving readability, checking grammar and spelling (but not generating the main text).

Литература / References

1. Barz N., Benick M., Dörrenbächer-Ulrich L., Perels F. Fostering self-regulated learning using synchronous or asynchronous digital learning environments: A latent profile analysis of pre-service teachers' individual differences. *Frontiers in Education,* 2024, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445182
2. Sankalaite S., Huizinga M., Dewandeleer J., Xu C. Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2021, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262
3. Birtwistle E., Chernikova O., Niklas F., Wünsch M. Training of executive functions in children: A meta-analysis of cognitive training interventions. *Sage Open*, 2025, 15(1). https://doi.org/10.1177/21582440241311060
4. Olid Luque M., Arco-Tirado J. L., Ayllón Salas P., Fernandez F. D. Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 2025, 62(3): 734–755. https://doi.org/10.1002/pits.23352
5. Панфилов А. Н., Автономова А. А. Опытно-экспериментальная работа по формированию личностных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках литературного чтения. *Дневник науки*. 2022. № 3. [Panfilov A. N., Antonomova A. A. Experimental work on the formation of personal universal educational actions in younger schoolchildren. *Dnevnik nauki*, 2022, (3). (In Russ.)] https://elibrary.ru/uldmkp
6. Вьюнова Н. И., Подымова Л. С., Сергеева Е. Д. Проблемы психолого-педагогической диагностики личностных универсальных учебных действий младшего школьника. *Тамбовская научная психологическая школа: итоги 20-летия ТГУ имени Г. Р. Державина*: VII Междунар. семинар. (Тамбов, 17 апреля 2015 г.) Тамбов: Тамбовская региональная общественная организация «Общество содействия образованию и просвещению "Бизнес – Наука – Общество"», 2015. С. 183–188. [Vyunova N. I., Podymova L. S., Sergeeva E. D. Psychological and pedagogical diagnostics of personal universal educational activities in primary schoolers. *Tambov scientific psychological school: Proceedings of the 20th Anniversary of Tambov State University*: Proc. VII Intern. Seminar, Tambov, 17 Apr 2015. Tambov: Tambov regional public organization "Society for

the promotion of education and enlightenment Business Science Society", 2015, 183–188. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ttawlx
7. Sadozai A. K., Demetrio E., Sun C., Lampit A., Munro M., Perry N., Bouton K. A., Guastella A. J. Executive function in children with neurodevelopmental conditions: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 2024, 8(12): 2357–2366. https://doi.org/10.1038/s41562-024-02000-9
8. Кирякова К. М. Психологическая безопасность образовательной среды как условие успешности учебной деятельности школьников. *Вестник Прикамского социального института*. 2022. № 1. С. 141–146. [Kiryakova K. M. Psychological safety of the educational environment as a condition for the success of schoolchildren's learning activities. *Bulletin of Prikamsky Social Institute*, 2022, (1): 141–146. (In Russ.)] https://elibrary.ru/atuojx
9. Жукова З. П. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся в начальной школе. *Народное Образование Якутии*. 2023. № 1. С. 73–74. [Zhukova Z. P. Organization of design and research activities students in primary school. *Narodnoe Obrazovanie Iakutii*, 2023, (1): 73–74. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zutwoe
10. Сычев В. В., Белова О. А., Асеев В. Ю., Фищук Т. В. Экскурсионная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий при изучении биологии. *Современные наукоемкие технологии*. 2021. № 10. С. 198–204. [Sychev V. V., Belova O. A., Aseev V. Yu., Fischuk T. V. Excursion activities as a means of forming universal educational actions in the study of biology. *Modern High Technologies*, 2021, (10): 198–204. (In Russ.)] https://doi.org/10.17513/snt.38877
11. Тукбаева О. А. Формирования личностных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира. *Студенческий*. 2022. № 14-2. С. 63–67. [Tukbaeva O. A. Developing personal universal educational skills during the lessons of The World Around Us. *Studencheskii*, 2022, (14-2): 63–67. (In Russ.)] https://elibrary.ru/eyvubp
12. Пузь Л. А. Формирование универсальных учебных действий младших школьников в процессе реализации системно-деятельностного подхода. *Вестник научных конференций*. 2022. № 11-6. С. 106–107. [Puz L. A. Developing universal educational skills in primary schoolers within a system-activity approach. *Bulletin of Scientific Conferences*, 2022, (11-6): 106–107. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mzndcw
13. Янковская Т. А. Формирование универсального учебного действия «классификация» у младших школьников. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2025. Т. 1. № 2. С. 28–36. [Yankovskaya T. A. Formation of a universal learning action "classification" in primary school students. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2025, 1(2): 28–36. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-104-28-36
14. Головчин М. А. Готовность к проектной деятельности у школьников. *Образовательная политика*. 2023. № 4. С. 43–52. [Golovchin M. A. Readiness for project activities among schoolchildren. *Educational Policy*, 2023, (4): 43–52. (In Russ.)] https://elibrary.ru/haxflh
15. Алиева Г. Н., Жданова Т. Ю., Меркель А. В., Черкунова С. О. Организация проектно-исследовательской деятельности в начальной школе. *Вестник научных конференций*. 2023. № 11-4. С. 22–24. [Alieva G. N., Zhdanova T. Yu., Merkel A. V., Cherkunova S. O. Design and research activities in primary schools. *Bulletin of Scientific Conferences*, 2023, (11-4): 22–24. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xfujyh
16. Мелков С. В., Басюк В. С. Методологические основания формирования универсальных учебных действий в контексте идей концепции «Феноменология развития и бытия личности» В. С. Мухиной. *Психологическая наука и образование*. 2024. Т. 29. № 3. С. 113–125. [Melkov S. V., Basyuk V. S. Methodological foundations for the formation of universal educational actions in the context of the ideas of the V. S. Mukhina's concept "Phenomenology of personality development and being". *Psychological Science and Education*, 2024, 29(3): 113–125. (In Russ.)] https://doi.org/10.17759/pse.2024290307
17. Яновский Д. В. Профилактика конфликтов в учебной деятельности: опыт и проблемы. *Образование личности*. 2020. № 3-4. С. 103–110. [Yanovsky D. V. Prevention of conflicts in educational activities: Experience and problems. *Obrazovanie lichnosti*, 2020, (3-4): 103–110. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fnrpsr
18. Усик Д. А. Влияние медитации осознанности на снижение стресса и эмоциональное благополучие человека в повседневной и трудовой деятельности. *Образование: путь в профессию*. 2024. Т. 1. № 3. С. 89–96. [Usik D. A. The impact of mindfulness meditation on stress reduction and emotional well-being in daily and work activities. *Education: Path to Career*, 2024, 1(3): 89–96. (In Russ.)] https://elibrary.ru/iqzgeb
19. Шульгина Е. М. Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу. *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 298–324. [Shulgina E. M. Arrangement of metacognitive processes in teaching foreign language discourse. *Language and Culture*, 2017, (39): 298–324. (In Russ.)] https://doi.org/10.17223/19996195/39/21
20. Овчинникова Д. Д. Организация работы учителя по формированию коммуникативных УУД в процессе изучения иностранного языка. *Вестник магистратуры*. 2018. № 4-1. С. 23–24. [Ovchinnikova D. D. Organizing

the teacher's work to develop communicative universal learning skills in foreign language classes. *Vestnik magistratury*, 2018, (4-1): 23–24. (In Russ.)] https://elibrary.ru/gvmvrm

21. Сафонова В. Ю., Корнева И. Н. Развитие регулятивных универсальных учебных действий обучающихся в процессе учебно-исследовательской деятельности по основам безопасности жизнедеятельности. *Перспективы науки*. 2021. № 1. С. 62–64. [Safonova V. Yu., Korneva I. N. The development of regulatory universal learning skills of students through educational and research activities in "fundamentals of life safety" classes. *Science prospects*, 2021, (1): 62–64. (In Russ.)] https://elibrary.ru/akphse
22. Унарова В. Я. Формирование метаязыковых умений у младших школьников-билингвов как лингводидактическая стратегия обучения трем языкам. *Педагогика и просвещение*. 2020. № 2. С. 30–40. [Unarova V. Ya. The formation of metalanguage skills among bilingual elementary schoolers as a linguodidactic strategy of teaching three languages. *Pedagogy and Education*, 2020, (2): 30–40. (In Russ.)] https://doi.org/10.7256/2454-0676.2020.2.32447
23. Бысыина С. И., Павлова Е. П. Особенности развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников. *Студенческий форум*. 2025. № 19-1. С. 10–12. [Bysyina S. I., Pavlova E. P. Features of the development of communicative universal learning actions in primary school children. *Studencheskii forum*, 2025, (19-1): 10–12. (In Russ.)] https://elibrary.ru/adjewe
24. Кутузова О. Б., Сорокина И. В. Познавательные универсальные учебные действия как фактор академической успешности освоения учащимися предметного содержания. *Самарский научный вестник*. 2022. Т. 11. № 3. С. 283–289. [Kutuzova O. B., Sorokina I. V. Cognitive universal educational actions as a factor of academic success of subject content mastering by students. *Samara Journal of Science*, 2022, 11(3): 283–289. (In Russ.)] https://doi.org/10.55355/snv2022113310
25. Облизов А. В., Величко А. И. Внеклассная деятельность как способ повышения образованности и мотивации учащихся старших классов. *Modern Science*. 2021. № 6-1. С. 400–403. [Oblizov A. V., Velichko A. I. Extracurricular activities as a way to increase education and motivation levels of high school students. *Modern Science*, 2021, (6-1): 400–403. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wowiav

© 2026. Yurchenko M. A.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: KNZAPU

От исторической памяти к национальной идентичности и гражданственности: обществознание и история в школах

Юрченко Маргарита Алексеевна

Сибирский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Россия, Новосибирск

Новосибирский государственный технический университет, Россия, Новосибирск

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Россия, Новосибирск

eLibrary Author SPIN: 4467-7675

https://orcid.org/0000-0002-6886-7431

yurchenko-maa@ranepa.ru

Аннотация: Цель – провести сравнительный анализ функций исторического куррикулума, выявив его вклад в формирование гражданственности и национальной идентичности. Научная новизна данного исследования заключается в проведении сравнительного анализа функционального назначения истории и обществознания с позиций их вклада в формирование гражданственности и национальной идентичности, а также в разработке на этой основе концептуальной модели обществоведческого курса, интегрирующей когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты. В работе были использованы методы компаративного анализа, критического анализа дискурса и теоретического моделирования. На основе анализа научной литературы, международного опыта и теоретических подходов к гражданскому образованию в исследовании рассматриваются возможности и ограничения обществознания и истории в формировании ценностных ориентаций, развитии критического мышления и обеспечении правовой грамотности учащихся. Особое внимание уделяется рискам идеологической индоктринации и необходимости сбалансированного подхода к преподаванию данных дисциплин. Сделан вывод о том, что обществознание играет ключевую роль в формировании активной, компетентной и нравственной личности, способной к осознанному участию в жизни общества. Кроме этого, в работе были предложены контуры новой концепции предмета, ориентированной на интеграцию знаний из различных областей и развитие мягких навыков.

Ключевые слова: обществознание, история, гражданственность, национальная идентичность, гражданское образование, критическое мышление, идеологическая индоктринация, правовая грамотность, школьное образование, куррикулум

Цитирование: Юрченко М. А. От исторической памяти к национальной идентичности и гражданственности: обществознание и история в школах. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 502–509. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-502-509

Поступила в редакцию 02.10.2025. Принята после рецензирования 24.11.2025. Принята в печать 26.11.2025.

original article

Bridging Historical Memory and Civic Identity: The Role of Social Studies and History in Education

Margarita A. Yurchenko

Siberian Institute of Management, RANEPA, Russia, Novosibirsk

Novosibirsk State Technical University, Russia, Novosibirsk

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation, Russia, Novosibirsk

eLibrary Author SPIN: 4467-7675

https://orcid.org/0000-0002-6886-7431

yurchenko-maa@ranepa.ru

Abstract: This article presents a comparative analysis of history curricula, focusing on their contribution to developing civic consciousness and national identity in university students. The analysis examines the functional roles of History and Social Studies in terms of their impact on forming civic awareness and national identity.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

The study culminated in a conceptual model for a Social Studies course that integrates cognitive, axiological, and activity-based components. A comprehensive literature review enabled the evaluation of international best practices and theoretical approaches to civic education, revealing the potentials and limitations of Social Studies and History in shaping students' value orientations, critical thinking, and legal literacy. To avoid ideological indoctrination, a balanced approach to teaching these disciplines is required. Currently, Social Studies plays a key role in developing active, competent, and moral individuals capable of conscious participation in public life. However, higher education requires a new discipline that integrates knowledge from various fields while focusing on soft skills.
Keywords: social studies, history, civism, national identity, civic education, critical thinking, ideological indoctrination, legal literacy, school education, curriculum

Citation: Yurchenko M. A. Bridging Historical Memory and Civic Identity: The Role of Social Studies and History in Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 502–509. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-502-509

Received 2 Oct 2025. Accepted after review 24 Nov 2025. Accepted for publication 26 Nov 2025.

Введение

Общественно-научное образование играет важную роль не только в консолидации общества и формировании национальной идентичности, но и в борьбе за историческую память, а образование, помимо экономических и духовных задач, выполняет и политическую функцию, связанную с индоктринацией подрастающего поколения, в связи с чем содержание образования, особенно в общественно-научных дисциплинах, становится предметом острых дискуссий.

Настоящее исследование является логическим продолжением нашей ранней работы [1]. На предыдущем этапе исследования мы проанализировали эволюцию и перспективы общественно-научного образования в России, выявив «перегибы» педагогического дискурса как идеологического, так и академического характера. Нами были рассмотрены идеи двух школ общественно-научной подготовки современной России [Там же]:

- московская школа (Л. Н. Боголюбов) предлагает подход, при котором общество рассматривается как единая система;
- Санкт-Петербургская школа (Н. И. Элиасберг) придерживается принципиальной ценностной ориентации, где ядром на каждом этапе реализации концепции является этико-правовой курс.

Современные российские исследования продолжают разработку этих подходов в новых условиях. Так, в работе В. Е. Цибульниковой представлен актуальный анализ направлений образовательной политики, включающей в себя гражданское образование в цифровую эпоху, где традиционные задачи сталкиваются с новыми вызовами дезинформации и киберсоциализации [2]. В свою очередь, Д. В. Полежаев углубляет понимание школ как центра формирования общероссийской идентичности, выделяя не только ресурсы, но и системные дефициты, что позволяет говорить о необходимости комплексного, а не фрагментарного подхода к воспитанию гражданственности [3]. Историко-педагогический контекст данной проблематики, раскрывающий эволюцию целей и смыслов воспитания гражданина в отечественной традиции, всесторонне рассматривается Г. Б. Корнетовым [4].

Научная новизна данного исследования заключается в проведении сравнительного анализа функционального назначения истории и обществознания с позиций их вклада в формирование гражданственности и национальной идентичности, а также в разработке на этой основе концептуальной модели обществоведческого курса, интегрирующей когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении и систематизации понятийного аппарата (гражданственность, национальная идентичность, патриотизм) в контексте задач школьного образования.

Практическая значимость исследования определяется предложением конкретных путей модернизации содержания и методов преподавания обществознания, которые могут быть использованы при обновлении учебных программ и курсов повышения квалификации педагогов в рамках реализации требований современных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), ориентированных на достижение личностных и метапредметных результатов, включая формирование российской гражданской идентичности и готовности к участию в общественной жизни.

Отмечая, что текущая реформа образования направлена на решение накопившихся проблем, таких как дублирование материала, концентрическое развертывание учебного материала и содержательная избыточность, мы акцентируем внимание на том, что «новые» обществознание и история в том числе должны укрепить общероссийскую идентичность и сформировать гражданственность.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Цель исследования – провести сравнительный анализ функций исторического куррикулума, выявив его вклад в формирование гражданственности и национальной идентичности.

Методы и материалы

Настоящее исследование базируется на междисциплинарном подходе и использует методы компаративного анализа, критического анализа дискурса и теоретического моделирования. В рамках исследования проведен анализ научной литературы по теории и практике гражданского образования, осуществлен сравнительный анализ подходов к преподаванию истории и обществознания в различных странах, а также предложена концептуальная модель функционального назначения обществознания в современной российской школе.

Результаты

В 1990-е гг. теория гражданского образования стала чрезвычайно многогранной и раздробленной областью исследований, где отдельные направления и фрагменты часто существовали без общей концептуальной основы. Единственное, что до сих пор объединяет большинство работ в этой области, – демократическая риторика. Согласно Н. И. Элиасберг, результаты гражданского образования личности включают в себя развитие социально-гражданской компетентности (умение ориентироваться в жизни гражданского общества благодаря знаниям в области права, социологии, экономики, политологии); формирование гражданской позиции личности; приобретение опыта гражданской деятельности, полезной для общества [5].

Гражданское образование и воспитание при изучении социальных дисциплин основаны на приобщении учащихся к таким важным компонентам гражданской культуры, как:

- научные представления об отношениях между гражданами, гражданином и обществом, гражданином и государством;
- способы деятельности в гражданских отношениях, практические умения и модели поведения;
- гражданские ценностные ориентации и ценности;
- опыт решения многообразных проблем, возникающих в частной и публичной жизни [6].

Исследования постмодернистов помогают применить критическую теорию дискурса к плоскости формирования национальной идентичности и гражданственности. В частности, М. Фуко стремится превратить критику, имеющую ограничивающий характер, в практическую критику, т. е. в возможность преодоления[1] [7]. Одной из ключевых характеристик критической педагогики является ее стремление преодолеть отсутствие критического сознания, которое, как утверждал P. Freire, порождает культуру молчания [8].

D. T. Sehr выдвинул одну из самых глубоко проработанных концепций критического подхода в образовании. Его миссия заключается в преобразовании теории «языка возможностей» в реальные возможности. D. T. Sehr предлагает идеальную модель, которая будет поощрять учащихся к активной гражданской позиции. Основные атрибуты такой модели включают в себя партисипативность по отношению к экосистеме образовательной организации, безопасность, вовлеченность, практикоориентированность [9]. Современные зарубежные исследования развивают эти идеи, исследуя конкретные механизмы реализации критического подхода. Например, S. Poyntz и коллеги акцентируют роль цифровой гражданственности (digital citizenship) и развития «студенческого голоса» (student voice) в демократическом образовании, что особенно значимо в контексте борьбы с постправдой [10]. R. T. Knowles и соавторы подчеркивают, что эффективное гражданское образование требует целенаправленной подготовки учителей, способных работать в межкультурном и глобальном контексте, что расширяет рамки традиционного нациестроительства [11]. Исследование, проведенное E. S. White, демонстрирует, как применение принципов критической педагогики на практике непосредственно влияет на гражданскую вовлеченность и педагогические установки будущих учителей [12]. Вопрос о том, как именно национальные политические рамки определяют цели гражданского образования, становится центральным в работе K. Pashby и коллег, которые анализируют подходы стран-членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [13].

Для реализации этих атрибутов необходимы определенные механизмы: предоставление школьникам возможности осознать взаимозависимость субъектов системы, антропоцентричный куррикулум, открытость к диалогу и возможности диалога (событийные), совместное управление организацией. Е. А. Ямбург представил всесторонний подход к урегулированию вопросов демократизации образования, развивая культурно-историческую педагогику свободы, которая предлагает ценностно ориентированный подход к образовательному процессу и переосмысление воспитательной функции образования [14; 15]. Значимость работ Е. А. Ямбурга заключается в стремлении сформировать органичную ценностную связь между управленческими и учебно-программными аспектами школьной деятельности.

[1] Прямая отсылка к современным трактовкам обратной связи (мотивирующая, развивающая, корректирующая).

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-502-509

Оригинальный и целостный вариант практики демократического образования предложен А. Н. Тубельским. В его основе лежат принципы свободного и ответственного самоопределения, сотрудничества учителей и учеников в анализе происходящего в школе, богатого и обновляющегося правового пространства [16; 17]. В этом опыте реализуется критическая модель демократии, однако эта модель нелегко прививается в других школах, поскольку требует достаточно радикальной смены установок относительно традиционного содержания образования [18].

Таким образом, представленные концепции демократического образования (хотя и предлагают ценные подходы к самоопределению и агентности обучающихся) в основном ориентированы на специфические условия образовательной среды. Для понимания того, как различные подходы к содержанию образования влияют на формирование национальной идентичности и гражданственности на более широком уровне, необходимо обратиться к международному опыту.

S. Awgichew и E. Ademe представили исчерпывающий анализ гражданского образования как компонента социально-гуманитарного цикла [19]. Обобщая результаты исследования коллег (табл.[2]), мы констатируем, что курриculum по истории остается мощным инструментом нациестроительства в странах, где его содержание регламентировано (на примере Эфиопии, Руанды и Южно-Африканской Республики), тогда как в тех странах, где содержание не централизовано и не регламентировано (на примере Швейцарии, Германии и США), существуют лишь минимальные цели обучения, способствующие нациестроительству.

Итак, миссия исторического курриculума в разных странах разнится:

- в странах с централизованным и регламентированным содержанием образования курриculум истории является мощным инструментом нациестроительства. Он направлен на формирование национальной идентичности и гражданственности через трансляцию определенной версии истории, способствующей консолидации общества вокруг общих ценностей и целей;
- в странах с децентрализованным и нерегламентированным содержанием образования цели обучения истории, способствующие нациестроительству, минимальны. Акцент смещается на развитие критического мышления, аналитических способностей и понимания различных

Табл. Гражданское образование как компонент социально-гуманитарного цикла в разных странах)
Tab. Civic education in social studies and humanities worldwide

Страна	Заявленные задачи исторического курриculума, ориентированные на формирование национальной идентичности и гражданственности
Эфиопия	• уважение инокультуры; • формирование национального самосознания; • развитие культуры мира и гражданственности; • защита прав человека
Руанда	• воспитание патриотичных и ответственных граждан; • анализ национального долга и обязанностей; • анализ национальных и зарубежных правовых систем
Южно-Африканская Республика	• поощрение лидерства и гражданственности; • продвижение прав человека, мира; • прививание понимания и ценности исторического наследия
Швейцария	• прививание ценности сложности исторических концептов, событий, проблем и исторического развития; • продвижение космополитизма и мультикультурности в мире; • развитие исторической осознанности
Германия	• изучение значимости личности, событий и сообществ в истории человечества; • связывание прошлого и настоящего; • развитие аналитических и оценочных навыков; • прививание понимания интерпретаций прошлого;
США	• анализ эволюции национальных ценностей; • объяснение изменений курса, традиций, идей; • оценка влияния истории на самоопределение

[2] Сост. по [19].

исторических перспектив, при этом формирование национальной идентичности отходит на второй план.

Прежде чем перейти к разграничению функционального назначения предметов, считаем необходимым уточнить соотношение ключевых понятий нашего исследования. В контексте данной работы мы понимаем национальную (общероссийскую) идентичность как осознание человеком своей принадлежности к российской нации-государству, общности, основанной на разделении исторической памяти, культурных ценностей и гражданско-правовых связей. Гражданственность представляет собой интегративное качество личности, проявляющееся в осознанной правомерной деятельности, ответственности за судьбу страны и активном участии в жизни общества. Мы рассматриваем патриотизм как эмоционально-ценностное ядро гражданственности и идентичности – чувство привязанности к Родине, гордости за ее достижения и сопереживание ее трудностям. Таким образом, национальная идентичность отвечает на вопрос *Кто я?*, гражданственность – *Каковы мои права, обязанности и действия как гражданина?*, а патриотизм – *Каково мое эмоциональное отношение к стране?* Задача школьного образования, и в особенности обществознания, – обеспечить их гармоничное единство, где правовые знания и критическое мышление не ослабляют, а обогащают патриотическое чувство, переводя его в плоскость осознанной и конструктивной гражданской активности.

Анализ международного опыта указывает на необходимость четкого определения функционального назначения предметной области в современной школе. В условиях, когда ставится вопрос о необходимости выделения обществознания в отдельный учебный предмет, важно четко определить его функциональное назначение и разграничить его возможности с другими дисциплинами, традиционно присутствующими в школьной программе.

Стоит отметить, что обществознание, в отличие от истории, ориентируется не на ретроспективный анализ, а на исследование актуальных общественных процессов и перспектив развития. История, безусловно, важна для понимания предпосылок сегодняшней реальности, однако обществознание предоставляет инструментарий для осмысления текущего социального контекста, выявления закономерностей и прогнозирования будущих тенденций. Тем самым обществознание позволяет ученикам не просто знать прошлое, но и активно формировать настоящее и будущее своего общества.

В отличие от литературы, которая развивает эмоциональный интеллект, эмпатию и способность к сопереживанию, обществознание предлагает систематизированные и структурированные знания об обществе, его институтах и механизмах функционирования. Литература может быть иллюстрацией социальных проблем, но обществознание предоставляет аналитические инструменты для выявления причин этих проблем и поиска путей их решения.

Кроме того, в отличие от языковых дисциплин, которые в первую очередь направлены на формирование коммуникативных компетенций и понимание других культур, обществознание фокусируется на социально-гражданской компетентности. Язык, безусловно, является важным инструментом участия в общественной жизни, однако обществознание и история обеспечивают необходимый багаж знаний о правах и обязанностях граждан, принципах демократии и правового государства, а также механизмах защиты своих интересов.

Международный опыт свидетельствует, что сходные дискуссии о балансе между знаниями, ценностями и навыками ведутся и в других национальных контекстах. Так, коллектив под руководством U. Krause доказывает, что развитие критического мышления в рамках географического и гражданского образования является ключевым для подготовки ответственных граждан [20]. В российской практике набирают популярность практико-ориентированные форматы. Исследование А. П. Фахретдиновой подтверждает эффективность проектной деятельности в социальной среде для развития конкретной гражданской компетентности, выходящей за рамки усвоения теоретического материала [21]. Не менее важен и правовой аспект: как показывают И. А. Матвиенко и коллеги, правовое воспитание является системообразующим элементом гражданской культуры молодежи, что подчеркивает необходимость его интеграции в содержание обществознания [22]. Наконец, акцент на развитии критического мышления как ядра гражданской компетентности, предложенный Е. Д. Калеевой и коллегами, согласуется с международными трендами, выделенными в метаанализе D. H. Kahl Jr. и A. Atay, посвященном образованию в эпоху постправды [23; 24]. Таким образом, обществознание как интегративный предмет призвано соединить в себе правовую грамотность, критическую рефлексию и опыт практического гражданского действия.

Внедрение предложенной модели обществоведческого курса в школьную практику видится по нескольким ключевым направлениям:

1) необходимо обновление содержания курса Обществознание в сторону большей практико-ориентированности, включения кейсов из реальной общественной жизни, основ медиаграмотности и основ финансовой грамотности, что напрямую

соотносится с требованиями ФГОС к формированию функциональной грамотности;

2) необходима активная поддержка проектной и исследовательской деятельности учащихся, направленной на решение актуальных проблем местного сообщества (например, экологические инициативы, волонтерские проекты, школьные советы);

3) важнейшим условием является развитие демократического уклада школьной жизни, создающего среду для применения полученных знаний на практике;

4) требуется системная работа по подготовке и повышению квалификации учителей, способных не только транслировать знания, но и фасилитировать дискуссии, развивать критическое мышление и воспитывать личным примером.

Реализация этих мер в комплексе позволит перейти от теории к практике в формировании ответственного, компетентного и патриотично настроенного гражданина России.

Ключевым вопросом остается достижение баланса между формированием общенациональных ценностей и развитием автономного критического мышления ученика. Как справедливо отмечают J. Westheimer и J. Kahne, принципиально важно понимать, какого именно гражданина мы хотим воспитать – адаптивного, выполняющего предписанные социальные роли или критически мыслящего агента социальных изменений [25]. В российском контексте этот вопрос трансформируется в поиск гармонии между общероссийской гражданской идентичностью и личностным самоопределением. Практическим инструментом для достижения этого баланса может выступать демократический уклад школьной жизни, который, по мнению Г. Б. Корнетова, создает среду для непосредственного проживания демократических ценностей и получения опыта ответственного гражданского выбора, выходя за рамки формального учебного содержания [26]. Таким образом, эффективное гражданское образование предполагает неразрывное единство когнитивного, ценностного и деятельностного компонентов, реализуемых как на уроках обществознания и истории, так и в повседневной жизни школы.

Заключение

Обществознание критически важно для формирования гражданственности и национальной идентичности в условиях, когда простое знание истории уже недостаточно, поскольку необходимо гораздо большее, чем исторический экскурс или ознакомление с основами права. Обществознание должно сформировать целостное мировоззрение, основанное на понимании ценностей демократии, прав человека и социальной справедливости, что, в свою очередь, укрепит общероссийскую идентичность. Это особенно важно в контексте борьбы за историческую память и политическую функцию образования, поскольку обществознание (с его акцентом на анализе текущих процессов) может стать противовесом односторонней интерпретации истории.

Обществознание обладает уникальным потенциалом для интеграции знаний из различных областей, что делает его незаменимым для формирования мягких навыков. Оно позволяет соединить правовые знания с пониманием экономических и социальных процессов, политических институтов и ценностей, что необходимо для осознанного участия в общественной жизни. Модель, предлагаемая Санкт-Петербургской школой (Н. И. Элиасберг), с ее принципиальной ценностной ориентацией демонстрирует, как можно создать обществоведческий курс, который будет не просто передавать знания, но и формировать моральные ориентиры и ценностные убеждения.

Обществознание, ориентированное на развитие критического мышления и практических навыков, является ответом на современные вызовы. Концепции гражданского образования подчеркивают необходимость активного вовлечения учащихся в процесс обучения, развития критического мышления и формирования активной гражданской позиции.

Уникальная функция обществознания заключается в формировании правовой грамотности, выходящей за рамки простого знания законов. Правовая грамотность становится реальной силой исключительно в гармонии с нравственным сознанием, что возвращает нас к недостаточности знания правовых норм, но необходимости нравственного отношения к ним, способности распознавать и осознавать границы допустимого.

Таким образом, обществознание (как отдельный предмет) выполняет роль не просто передатчика знаний, а инструмента формирования активной, компетентной и нравственной личности, способной к осознанному участию в жизни общества. В условиях современных вызовов и рисков идеологической индоктринации грамотно спроектированные курсы предметной области являются критически важным фактором укрепления общероссийской идентичности и формирования гражданственности.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Литература / References

1. Федоров О. Д., Юрченко М. А. Ненайденный предмет: судьбы школьного обществознания в России. *Образовательная политика*. 2024. № 3. С. 70–82. [Fedorov O. D., Yurchenko M. A. Lost in social educational: Destinies of the discipline in Russia. *Educational Policy*, 2024, (3): 70–82. (In Russ.)] https://doi.org/10.22394/2078-838X-2024-3-70-82
2. Tsibulnikova V. E. Priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age, or seven maxims of modern pedagogy. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2022, (1): 6–26. https://doi.org/10.18384/2310-7219-2022-1-6-26
3. Полежаев Д. В. «Матрица идентичности»: философско-образовательный аспект осмысления общероссийского гражданского самосознания (Блок «Личность»). *Философия образования*. 2024. Т. 24. № 4. С. 5–26. [Polezhaev D. V. "The matrix of identity": The philosophical and educational aspect of reflection the all-Russian civil self-awareness identity (Block "Personality"). *Philosophy of Education*, 2024, 24(4): 5–26. (In Russ.)] https://doi.org/10.15372/PHE20240401
4. Корнетов Г. Б. Взаимосвязь и взаимовлияние педагогического прошлого и настоящего в контексте переписывания прошлого и культуры отмены. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2025. № 2. С. 4–10. [Kornetov G. B. The interrelationship and mutual influence of the pedagogical past and present in the context of rewriting the past and the culture of abolition. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2025, (2): 4–10. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nrdqby
5. Элиасберг Н. И. Петербургская модель гражданско-правового образования и воспитание гражданина России. [Eliasberg N. I. St. *Petersburg model of civic and legal education and the upbringing of a Russian citizen*. (In Russ.)] URL: https://ifap.ru/projects/elias.pdf (дата обращения: 05.07.2025).
6. Боголюбов Л. Н. Изучение социально-гуманитарных дисциплин как необходимое условие формирования у учащихся гражданской культуры. *Социально-политический журнал*. 1997. № 3. С. 101–110. [Bogolyubov L. N. Studying social and humanitarian disciplines as a necessary condition for the formation of students' civic culture. *Sotsialno-politicheskii zhurnal*, 1997, (3): 101–110. (In Russ.)]
7. Фуко М. Что такое Просвещение? *Вестник Московского университета. Серия 9. Филология*. 1999. № 2. С. 132–149. [Foucault M. What is enlightenment? *Lomonosov Philology Journal*, 1999, (2): 132–149. (In Russ.)] URL: http://www.philology.ru/literature3/fuko-99.htm (дата обращения: 05.09.2025).
8. Freire P. *Pedagogy of the oppressed: 30th anniversary edition*. New York: Bloomsbury Publishing, 2014, 192.
9. Sehr D. T. *Education for public democracy*. New York: State University of New York Press, 1997, 195.
10. Poyntz S., Sefton-Green J., Fitzsimmons-Frey H. *Youthsites: Histories of creativity, care and learning in the city*. New York: Oxford University Press, 2023, 258. https://doi.org/10.1093/oso/9780197555491.001.0001
11. Knowles R. T., Camicia S., Nelson L. Education for democracy in the social media century. *Research in Social Sciences and Technology*, 2023, 8(2): 21–36. https://doi.org/10.46303/ressat.2023.9
12. White E. S. Preservice elementary teachers and future civic teaching. *The Journal of Social Studies Research*, 2024, 48(4): 261–273. https://doi.org/10.1177/23522798241252939
13. Pashby K., Sund L., Tryggvason Á. Global citizenship as taken-for-grantedness: Reflecting on Swedish students' trip to Tanzania. *Globalisation, Societies and Education*, 2025, 23(4): 1029–1046. https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2243836
14. Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. М.: ПЕР СЭ, 2000. 351 с. [Yamburg E. A. *School on the path to freedom: Cultural-historical pedagogy*. Moscow: PER SE, 2000, 351. (In Russ.)]
15. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики. *Педагогика*. 2001. № 1. С. 3–10. [Yamburg E. A. Contours of cultural-historical pedagogy. *Pedagogika*, 2001, (1): 3–10. (In Russ.)]
16. Державин В. Б., Мойсенко А. В., Тубельский А. Н. Модель инновационной деятельности НПО «Школа самоопределения». *Школьные технологии*. 2007. № 2. С. 22–30. [Derzhavin V. B., Moisenko A. V., Tubelsky A. N. Model of innovative activity of the Experimental School of Self-Determination. *Shkolnye tekhnologii*, 2007, (2): 22–30. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hzssmj
17. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми. М.: Образовательные проекты, 2020. 440 с. [Tubelsky A. N. *Designing the school of the future with student involvement*. Moscow: Educational projects, 2020, 440. (In Russ.)]
18. Фрумин И. Д. Теория и практика демократического образования: дис. д-ра пед. наук. СПб., 2001. 300 с. [Frumin I. D. *Theory and practice of democratic education*. Dr. Ped. Sci. Diss. St. Petersburg, 2001, 300. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nlvfjf

19. Awgichew S., Ademe E. History education for nation-building in Ethiopia, Germany, Rwanda, South Africa, Switzerland, and USA: A comparative analysis. *Cogent Education*, 2022, 9(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2113210
20. Krause U., Smith E. R., Nedbalova R. F., He X., He Y., Ito N., Milaras M., Yang J., Hanus M., Bénekera T. The barriers and enablers of curriculum thinking and teacher agency in geography education: A multinational study. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2025, 34(3): 220–236. https://doi.org/10.1080/10382046.2025.2466160
21. Fakhretdinova A. P. Citizenship education and citizenship competence formation: Development trends in international and Russian educational practice. *Perspectives of Science and Education*, 2022, (2): 62–76. https://doi.org/10.32744/pse.2022.2.4
22. Матвиенко И. А., Машин В. Н., Машина А. В. Проблема формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи в процессе изучения права. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022. Т. 5. № 4. С. 134–149. [Matvienko I. A., Mashin V. N., Mashina A. V. The problem of formation of value orientations of students in the process of studying law. *Anthropological Didactics and Upbringing*, 2022, 5(4): 134–149. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xfcqrx
23. Калеева Е. Д., Шумилова О. Н., Калеев Н. В. Понятие и сущность воспитания детей и молодежи в образовательной организации. *Педагогическое образование*. 2025. Т. 6. № 4. С. 229–237. [Kaleeva E. D., Shumilova O. N., Kaleev N. V. The concept and essence of parenting of children and youth in an educational organization. *Pedagogical Educational*, 2025, 6(4): 229–237. (In Russ.)] https://elibrary.ru/glanbc
24. Pedagogies of post-truth, eds. Kahl Jr. D. H., Atay A. Lanham, MD: Lexington, 2021, 228.
25. Westheimer J., Kahne J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 2004, 41(2): 237–269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237
26. Корнетов Г. Б. Уклад школьной жизни и дух школы в отечественной педагогической традиции. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2022. № 3. С. 4–10. [Kornetov G. B. School practices and school spirit in the Russian pedagogical tradition. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, 2022, (3): 4–10. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zbgzaa

© 2026. Zubkov A. D.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: KRBQRJ

Циклическая модель освоения специальной терминологии азиатских рынков с использованием массовых открытых онлайн-курсов по экономике

Зубков Артём Дмитриевич

Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия, Новосибирск

Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Россия, Новосибирск

eLibrary Author SPIN: 2783-9550

https://orcid.org/0000-0002-8289-5316

zubkov_nstu@mail.ru

Аннотация: Цель – теоретически обосновать и разработать модель использования массовых открытых онлайн-курсов для формирования компетенции в области региональной экономической терминологии азиатских рынков, а также экспериментально проверить ее эффективность в профессионально ориентированном обучении иностранному языку. Актуальность исследования обусловлена ростом экономического влияния азиатского региона и необходимостью освоения профессиональной лексики в ее культурно-дискурсивном контексте при ограниченности традиционных учебных материалов. В работе проведен анализ существующих подходов к дидактическому использованию массовых открытых онлайн-курсов, разработана типология онлайн-курсов с точки зрения их терминологического потенциала, описана многоуровневая структура экономической терминосистемы, включающая международные, национальные и контекстуальные пласты. На основе полученных данных предложена циклическая модель освоения специальной терминологии, ориентированная на переход от рецептивного восприятия к продуктивному использованию терминов. Эффективность модели проверена в ходе педагогического эксперимента, результаты которого показали статистически значимое улучшение качества и глубины применения терминологии в экспериментальной группе по сравнению с традиционными методами обучения. Теоретическая значимость исследования заключается в развитии лингводидактических подходов к обучению языку для специальных целей в цифровой образовательной среде. Практическая значимость связана с возможностью интеграции предложенной модели в курсы профессионального иностранного языка и самостоятельную работу обучающихся.

Ключевые слова: цифровое образование, образовательные технологии, язык для специальных целей (LSP), массовые открытые онлайн-курсы (МООК), профессиональная терминология, экономический дискурс, электронное обучение, смешанное обучение, иностранный язык, цифровые компетенции

Цитирование: Зубков А. Д. Циклическая модель освоения специальной терминологии азиатских рынков с использованием массовых открытых онлайн-курсов по экономике. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 510–524. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

Поступила в редакцию 22.12.2025. Принята после рецензирования 10.03.2026. Принята в печать 16.03.2026.

original article

Asian Market Terminology: Cyclical Model for Economics MOOC

Artem D. Zubkov

Siberian Transport University, Russia, Novosibirsk

Novosibirsk State University of Economics and Management "NINH", Russia, Novosibirsk

eLibrary Author SPIN: 2783-9550

https://orcid.org/0000-0002-8289-5316

zubkov_nstu@mail.ru

Abstract: As the economic influence of Asian markets continues to grow, the necessity to master professional economic vocabulary remains limited by the lack of teaching materials reflecting the corresponding culture and discourse. This article introduces a model for massive open online courses (MOOCs) focusing on the regional economic terminology of Asian markets. The model was tested in professionally oriented foreign language classes. A review of current approaches to the didactic use of MOOCs made it possible to classify online courses

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

by their terminological potential and divide the multi-level structure of the economic terminology system into international, national, and contextual layers. The proposed cyclical model focuses on the transition from receptive perception to the active use of economic terms. The experimental group demonstrated higher quality and depth of terminology use than the control group subjected to traditional methods. This linguadidactic approach proved effective in teaching languages for specific purposes in a digital environment. The MOOC model can be integrated into professional foreign language courses and independent work.
Keywords: digital education, educational technologies, language for specific purposes (LSP), massive open online course (MOOC), professional terminology, economic discourse, e-learning, blended learning, foreign language, digital competences

Citation: Zubkov A. D. Asian Market Terminology: Cyclical Model for Economics MOOC. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 510–524. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

Received 22 Dec 2025. Accepted after review 10 Mar 2026. Accepted for publication 16 Mar 2026.

Введение

Современные трансформации глобальных экономических процессов выдвигают новые, ранее не столь острые требования к профессиональной подготовке специалистов [1]. Центр экономической активности ощутимо смещается в азиатский регион, где формируются не только уникальные рынки, но и целые экосистемы деловых отношений, пронизанные локальным культурным кодом [2]. В этих условиях простого владения общеупотребительным иностранным языком становится недостаточно. На первый план выходит задача освоения языка для специальных целей, а именно – ложных пластов узкоспециальной экономической терминологии, которая функционирует не в вакууме, а в плотном контексте культурных норм, исторически сложившихся практик и специфического делового дискурса [3]. Традиционные учебные пособия зачастую не успевают за стремительной динамикой изменений, а их содержание может не отражать реальную речевую практику и актуальные концепты, определяющие логику, например, китайского или индонезийского рынка. Параллельно с этим в образовании происходит масштабный цифровой поворот, одной из наиболее значимых манифестаций которого стали массовые открытые онлайн-курсы (МООК) [4]. Эти платформы перестали быть просто альтернативой аудиторным занятиям, превратившись в гибкий инструмент непрерывного обучения, предоставляющий прямой доступ к аутентичному академическому и профессиональному контенту из ведущих учебных заведений мира [5]. Таким образом, возникает ключевая проблема: каким образом можно целенаправленно использовать потенциал МООК не для общего образования, а для решения конкретной задачи формирования у специалиста глубокого понимания региональной экономической терминологии Азии.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать модель использования массовых открытых онлайн-курсов для формирования компетенции в области региональной экономической терминологии азиатских рынков, а также экспериментально проверить ее эффективность в профессионально ориентированном обучении иностранному языку.

Задачи:

1) проанализировать существующие теоретические подходы к изучению терминологии и дидактическому использованию МООК;

2) разработать типологию МООК с точки зрения их потенциала для терминологического обучения;

3) описать многоуровневую структуру региональной экономической терминосистемы на материале МООК;

4) разработать циклическую модель освоения специальной терминологии;

5) экспериментально проверить эффективность предложенной модели.

Объект исследования – процесс формирования терминологической компетенции в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе, предмет – циклическая модель освоения специальной терминологии азиатских рынков с использованием массовых открытых онлайн-курсов по экономике.

Научная новизна работы заключается в разработке типологии массовых открытых онлайн-курсов с позиции их потенциала для целенаправленного терминологического обучения; в описании многоуровневой структуры региональной экономической терминосистемы азиатских рынков, включающей международные, национальные и контекстуальные уровни; в создании циклической модели освоения специальной терминологии на основе МООК, ориентированной на переход от рецептивного восприятия к продуктивному использованию терминов; а также в экспериментальной проверке эффективности

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

предложенной модели в условиях профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в развитие методики обучения языку для специальных целей (LSP), цифровой лингводидактики и прикладного терминоведения за счет концептуализации МООК как среды формирования терминологической компетенции и уточнения механизмов взаимодействия профессионального дискурса и образовательных технологий в условиях цифровой образовательной среды.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной модели при проектировании курсов профессионального иностранного языка в системе высшего образования, в организации самостоятельной работы обучающихся, а также при разработке образовательных программ, ориентированных на формирование терминологической компетенции в сфере экономики азиатских рынков.

Научный фундамент данного исследования формируется на пересечении нескольких дисциплин. Теоретическое осмысление терминологии, восходящее к трудам отечественных лингвистов, рассматривает термин не как «статичную этикетку», а как элемент живой профессиональной коммуникации [6]. В этом ключе важно разграничение нормативного и функционального подходов, где первый фиксирует идеальную систему, а второй анализирует реальное употребление терминов в текстах и речи. Именно функциональный взгляд напрямую коррелирует с принципами языка для специальных целей, где ключевым является не абстрактное знание слов, а умение оперировать ими в профессиональном контексте для решения конкретных коммуникативных задач. Особое внимание в научном сообществе уделяется специфическим характеристикам делового дискурса и особенностям межкультурной коммуникации в странах Азии [7]. Это исследование убедительно показывает, что экономические отношения здесь глубоко укоренены в локальных социокультурных моделях. Понятия, описывающие сети взаимных обязательств, специфические формы корпоративной организации или уникальные этические принципы ведения бизнеса, являются не просто лексическими единицами, а концептами, несущими в себе целые культурные программы. Без их понимания любое терминологическое знание остается поверхностным и нефункциональным. Параллельно развивалось научное направление, изучающее педагогические аспекты массовых открытых онлайн-курсов. Здесь акцент смещается на организацию самостоятельной познавательной деятельности [8], потенциал микрообучения, основанного на коротких фокусированных сессиях [9], и эффективность проблемно-ориентированных форматов, которые погружают обучающегося в решение реальных профессиональных кейсов [10].

Современные исследования, посвященные МООК, развиваются преимущественно в нескольких направлениях. Значительная часть работ фокусируется на институциональной роли МООК как элемента цифровой трансформации высшего образования, анализируя вопросы доступности, масштабируемости и интеграции онлайн-курсов в образовательные программы университетов. Другое направление связано с дидактическими аспектами: изучаются модели смешанного обучения, механизмы вовлеченности обучающихся, геймификация, микрообучение и формирование цифровых компетенций. В рамках лингводидактики МООК чаще рассматриваются как дополнительный ресурс при обучении иностранным языкам общего назначения [11], где акцент делается на мотивации [12] и автономности обучающихся [13; 14], а не на целенаправленной работе с профессиональной терминологией.

Таким образом, существующие подходы описывают МООК либо как организационную инновацию образовательной системы, либо как универсальный педагогический инструмент, не дифференцируя их потенциал применительно к узкоспециальным задачам языкового обучения. Ограниченность данного корпуса исследований проявляется в отсутствии системных работ, рассматривающих МООК как среду формирования терминологической компетенции в конкретной предметной области и в конкретном культурно-дискурсивном контексте.

Экономические исследования азиатских рынков, в свою очередь, сосредоточены на макроэкономических моделях и региональных стратегиях, практически не затрагивая методику освоения профессионального языка, сопровождающего эти процессы. В результате возникает методический разрыв между анализом цифровых образовательных технологий и исследованиями профессионального экономического дискурса. Настоящая работа направлена на преодоление этого разрыва: она рассматривает МООК не просто как образовательный ресурс, а как инструмент целенаправленного формирования терминологической компетенции, объединяя лингводидактическую, терминоведческую и цифровую перспективы.

Методы и материалы

Теоретический каркас данного исследования конструируется на пересечении трех взаимодополняющих оснований, формирующих многомерную оптику для анализа поставленной проблемы. Первым и центральным основанием выступает когнитивно-дискурсивный подход к пониманию

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

самой природы термина [15]. В этой парадигме специальная лексика перестает быть простым списком закрепленных определений, превращаясь в динамический элемент живой профессиональной картины мира. Каждый термин здесь рассматривается как узел в сложной сети концептов, и его истинное значение раскрывается не в изоляции, а исключительно в процессе функционирования внутри конкретных дискурсивных практик. Именно поэтому такие форматы, как лекция эксперта, разбор реального бизнес-кейса или панельная дискуссия в рамках МООК, представляют собой не просто источник информации, а уникальное поле для наблюдения. В этой речевой ткани термин оживает, вступает в отношения с другими единицами, обрастает контекстуальными обертонами и культурными импликациями, демонстрируя свою реальную операционную роль в профессиональном сознании носителей языка. Второе основание фокусируется на межкультурном измерении деловой коммуникации, без которого любой анализ азиатской экономической лексики останется поверхностным [16]. Для объяснения глубинной специфики местных экономических концептов необходим аппарат, описывающий системные различия в восприятии времени, пространства, власти, коллективизма и коммуникации. Теории культурных измерений предоставляют инструментарий для декодировки того, почему определенные практики и их вербальные обозначения – будь то системы неформальных связей, особенности корпоративного управления или модели ведения переговоров – являются органичными и логичными в одном культурном контексте и воспринимаются как чуждые в другом. Это позволяет перейти от механического перевода терминов к пониманию их концептуальной нагруженности. Третьим фундаментальным блоком выступает дидактика цифрового образования, которая предлагает принципы организации познавательной деятельности в условиях неформальной, открытой и зачастую асинхронной обучающей среды [17]. Ключевым вызовом становится проектирование персональной траектории самостоятельного обучения, которая трансформирует стихийный просмотр контента в целенаправленный, рефлексивный и структурированный процесс. Это предполагает учет закономерностей усвоения информации в цифровой среде, стратегии мотивации и саморегуляции, а также эффективное использование встроенных интерактивных возможностей платформ для решения четко поставленных учебных задач, в данном случае – задач терминологического освоения.

Методологический инструментарий исследования формируется в прямой корреляции с указанными теоретическими предпосылками и носит теоретический и прикладной характер. Его ядро составляет комплексный теоретический анализ и последующий синтез, который применяется к широкому корпусу философской [18], лингвистической [19], педагогической [20] и экономической [21] литературы. Этот метод позволяет вычленить и сопоставить ключевые идеи из смежных дисциплин, интегрируя их в новую концептуальную схему. Вторым эмпирическим методом выступил дискурс-анализ [22] материалов МООК экономической направленности. В качестве корпуса исследования были отобраны видеолекции, разборы кейсов и сопроводительные тексты МООК, посвященных экономике азиатских рынков. Анализ проводился с фокусом на выявление терминологических единиц, моделей их употребления, контекстуальных связей и аргументативных структур, в которые они включены. Такой подход позволил перейти от фиксации отдельных терминов к исследованию их функционирования в профессиональном дискурсе. Контент-анализ [23] использовался для системного отбора и классификации МООК по ряду критериев: языковая среда курса, тематическая направленность, целевая аудитория, глубина культурного контекста и тип представления терминологии. Результаты контент-анализа легли в основу разработанной типологии курсов и обеспечили репрезентативность исследовательского материала. Обобщение полученных данных осуществлялось методом теоретического моделирования [24], в рамках которого результаты дискурс- и контент-анализа были интегрированы в циклическую модель освоения специальной терминологии. Моделирование позволило описать последовательные этапы работы с терминологией и сформулировать алгоритм ее дидактического освоения на материале МООК.

В дополнение к теоретическим методам для первичной валидизации разработанной модели был проведен педагогический эксперимент. Эксперимент был организован на базе курса Профессиональный иностранный язык для студентов-экономистов Сибирского государственного университета путей сообщения 3-го года обучения (n = 64). Участники были разделены на две группы, сопоставимые по исходному уровню владения английским языком и базовым экономическим знаниям: контрольную (КГ, n = 32) и экспериментальную (ЭГ, n = 32). Контрольная группа работала с традиционным пакетом материалов: традиционный учебник, научные статьи и статичный глоссарий из ключевых терминов (например, *cross-shareholding, government-led development*). Экспериментальная группа получила задание освоить ту же терминологию по предложенной модели, используя в качестве основ-

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ного ресурса MOOK Finance & Contemporary China (Пекинский педагогический университет, платформа XuetangX). Эффективность была оценена с помощью трех инструментов:

1) пре- и посттест на знание определений и английских эквивалентов терминов;

2) аналитическое задание – письменный разбор кейса с обязательным использованием изученной лексики;

3) опросник рефлексии для участников экспериментальной группы об их опыте работы с моделью.

Оценка выполненных работ проводилась двумя независимыми экспертами по заранее утвержденным критериальным рубрикам, фокусирующимся на точности, контекстуальной уместности и глубине применения терминов.

Материал исследования составляют образовательные материалы отобранных MOOK экономической направленности, посвященных азиатским рынкам, а также данные педагогического эксперимента, проведенного в рамках университетского курса профессионального иностранного языка.

Результаты

Проведенный анализ выявляет значительное разнообразие MOOK, релевантных для изучения экономики Азии. Однако их стихийное и несистематизированное использование не приводит к эффективному формированию терминологической компетенции. Для того чтобы трансформировать этот обширный цифровой ресурс в целенаправленный инструмент обучения, необходима четкая классификация, основанная на ключевых параметрах, непосредственно влияющих на процесс освоения специальной лексики. К таким параметрам относятся, прежде всего, язык создания и преподавания курса, его предметно-тематическая направленность, а также подразумеваемая культурная и профессиональная перспектива целевой аудитории [25]. На их пересечении формируются три дискретных типа MOOK, каждый из которых обладает уникальным дидактическим потенциалом и несет специфическую терминологическую ценность. Предлагаемая типология, представленная ниже, служит не просто каталогизацией, а основой для стратегического выбора образовательных ресурсов в зависимости от конкретных задач обучения – будь то глубокое погружение в дискурс одной страны, сравнительный анализ или первоначальное знакомство с регионом через адаптированный контент. Критерии систематизации позволяют прогнозировать, какой пласт терминологии и в каком культурном контексте будет доступен обучающемуся, что является фундаментом для последующего построения индивидуальной образовательной траектории (табл. 1).

Для верификации теоретических построений и формирования репрезентативного корпуса материалов исследования была осуществлена идентификация конкретных массовых открытых онлайн-курсов, соответствующих разработанной типологии. Представленные ниже примеры наглядно демонстрируют, как абстрактные категории трансформируются в реальные образовательные ресурсы, доступные на международных и национальных платформах. Каждый курс в данной выборке служит иллюстрацией уникального сочетания языковой среды, предметного фокуса и целевой аудитории, что определяет его специфическую роль в процессе терминологической подготовки. Эта подборка не только подтверждает жизнеспособность предложенной классификации, но и предоставляет конкретную основу для последующего контент-анализа, дискурс-исследования и апробации методики работы с терминосистемой (табл. 2).

Материалы массовых открытых онлайн-курсов предоставляют уникальную возможность для наблюдения и анализа не изолированных лексических единиц, а целостной, многослойной терминологической системы. Эта система отражает иерархию экономической реальности, начиная от универсальных глобальных понятий и заканчивая глубоко укорененными в локальной культуре и практике концептами. Понимание данной стратификации является ключевым для исследователя или специалиста, поскольку каждый уровень терминов требует различных стратегий освоения и анализа. Выделение трех основных уровней позволяет структурировать терминологическое поле и определить дидактическую ценность контента MOOK в зависимости от способности курса репрезентировать каждый из этих пластов. Ниже представлена детализация данной структуры, иллюстрирующая переход от интернационального стандарта к национальной юридической специфике и далее – к живым, контекстуальным бизнес-реалиям (табл. 3).

На основании проведенного анализа дидактического потенциала массовых открытых онлайн-курсов и многоуровневой структуры представленной в них терминологии разработана циклическая модель освоения специальной терминологии (рис.). Эта модель носит принципиально цикличный и итеративный характер, отражая процесс постепенного углубления от первичного знакомства с термином к его свободному операциональному использованию в профессиональном контексте. Ее фундаментальная цель – преодолеть пассивное потребление контента, трансформируя его в активную, рефлексивную и структурированную учебную деятельность.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

Табл. 1. Типология МООК как ресурса для изучения экономической терминологии Азии
Tab. 1. The typology of MOOCs as a resource for studying economic terminology in Asia

Тип курса	Языковая и содержательная специфика	Ключевая терминологическая ценность	Потенциальные ограничения
На национальных языках об экономике страны	Курсы на китайском, японском, корейском и других азиатских языках, созданные локальными вузами и посвященные внутренней экономике, политике или отраслевым особенностям	*Максимальная аутентичность.* Термины предстают в естественном профессиональном дискурсе, в оригинальном культурном и правовом контексте. Она позволяет уловить неявные смыслы, исторические отсылки и реальное употребление концептов без переводческого фильтра	*Высокий языковой порог входа.* Культурные коды и предпосылки часто не объясняются, т. к. аудитория подразумевается локальной. Может требоваться знание национальной системы образования и бизнес-среды
На английском / других языках об азиатских рынках	Курсы на английском или иных международных языках, предлагаемые как локальными, так и западными платформами. Фокус – анализ экономики одного или нескольких азиатских государств для глобальной аудитории	*Компаративный и адаптивный подход.* Термины вводятся с явным сопоставлением с западными аналогами, что облегчает первоначальное понимание. Материал структурирован для иностранного обучающегося, часто включает глоссарии и пояснения	*Риск терминологического упрощения или неточного перевода*. Культурно-специфичные концепты могут опускаться или трактоваться через чужеродную аналитическую призму, теряя исходную глубину
Сравнительные (региональные) курсы	Курсы, исследующие экономические модели, интеграционные процессы (например, АСЕАН) или развитие конкретных отраслей в сравнительной перспективе для нескольких стран региона	*Демонстрация терминосистемы в динамике контраста* позволяет выявить общие для региона термины, национальные варианты для схожих явлений и смысловые нюансы одних и тех же лексических единиц в разных контекстах	*Фокус на макроуровне* может уводить внимание от глубины и деталей национальных терминологических систем. Терминологический анализ становится вторичным по отношению к экономико-политическому сравнению

Табл. 2. Практическая иллюстрация типологии МООК
Tab. 2. A practical illustration of the MOOC typology

Тип курса (по таблице 1)	Название курса	Образовательное учреждение	Платформа	Ключевая терминологическая ценность для исследования
На национальных языках об экономике страны	中国经济概论 (Introduction to Chinese Economy)	Tsinghua University	XuetangX	Аутентичный источник терминов госполитики (共同富裕 – общее процветание) и реформ (混合所有制改革 – реформа смешанной собственности) в оригинальном дискурсе
	社会人のためのビジネスサイエンス　経営分析学入門 (Business Science for Working Adults: Introduction to Business Analysis)	Shiga University	gacco	Прямое погружение в профессиональную лексику японского менеджмента (系列 – кэйрэцу, 下請け – субподряд) в культурном контексте
На английском языке об азиатских рынках	Fintech and the Future of Finance	Hong Kong University of Science and Technology	Coursera	Анализ отраслевой терминологии (например, *regulatory sandbox*) на материале азиатского, прежде всего китайского, рынка с адаптацией для международной аудитории

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Тип курса (по таблице 1)	Название курса	Образовательное учреждение	Платформа	Ключевая терминологическая ценность для исследования
На английском языке об азиатских рынках	Introduction to Business in Asia	University of Turku	DigiCampus	Представление бизнес-концептов и терминов в контексте развивающихся рынков Юго-Восточной Азии и Индии
Сравнительные (региональные) курсы	Monetary Policy in the Asia-Pacific Region	Hong Kong University of Science and Technology	Coursera	Сравнительный анализ экономических моделей и, соответственно, терминологии разных стран Азии в рамках одного курса

Табл. 3. Многоуровневая структура экономической терминологии в материалах МООК
Tab. 3. The multi-level structure of economic terminology in MOOC materials

Уровень терминосистемы	Характеристика и происхождение	Дидактическая функция в МООК	Примеры (с пояснением)
Международные стандартные термины	Универсальные понятия, устоявшиеся в глобальном экономическом дискурсе и научной литературе. Имеют относительно четкие дефиниции и, как правило, прямые эквиваленты в большинстве языков	Формируют концептуальный каркас и общее смысловое поле, обеспечивая точку входа и основу для понимания более сложных локальных явлений. Часто используются в вводных модулях и для объяснения фундаментальных теорий	*ВВП, инфляция, фискальная политика, рыночная ликвидность.* В курсах на национальных языках эти термины выступают как знакомые опорные точки, вокруг которых строится объяснение специфики
Национальные юридически и институционально закрепленные термины	Специфическая лексика, отражающая особенности государственного регулирования, правового поля, форм собственности и экономических институтов конкретной страны. Часто не имеет прямых и полноценных аналогов за пределами данной юрисдикции	Позволяют понять формальные, законодательно установленные правила игры на конкретном рынке. Их освоение критически важно для профессиональной деятельности. Массовые открытые онлайн-курсы от локальных провайдеров являются первичным источником таких терминов в аутентичном контексте	Кит. *хуньгай* (混合所有制改革, *hùnhé suǒyǒuzhì gǎigé*) – реформа по смешанной собственности, ключевая концепция экономической политики Китая. Яп. *кэйрэцу* (系列) – специфическая форма промышленных групп
Контекстуальные бизнес-неологизмы, реалии и культурные концепты	Динамичный слой лексики, возникающий в профессиональной среде. Включает неологизмы, сленг, аббревиатуры, а также глубокие культурные концепты, определяющие неформальные нормы делового поведения и ценности. Наиболее тесно связан с живым дискурсом	Обеспечивают погружение в реальную деловую среду и понимание неформальных правил. Эти термины раскрываются не через определения, а через наблюдение за их использованием в кейсах, интервью с практиками, обсуждениях на форумах	Яп. *мотаинаи* (もったいない) – философский концепт, означающий чувство сожаления при нерациональном использовании ресурсов, часто упоминаемый в контексте корпоративной эффективности и бережливого производства. Кит. *лай гуаньси* (拉关系) – действие по установлению или использованию деловых связей

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524



Прим.: сплошными контурами обозначены основные структурные компоненты модели и прямые функциональные связи между ними; пунктирными контурами – внешние условия, ресурсы и принципы реализации модели.

Рис. Циклическая модель освоения специальной терминологии
Fig. Cyclical model of mastering specialized terminology

Модель состоит из четырех взаимосвязанных и логически следующих друг за другом этапов, образующих замкнутый контур, который может неоднократно повторяться как для отдельных терминов, так и для целых концептуальных блоков.

Первоначальный этап – **Выявление** – представляет собой целенаправленный просмотр видеолекций, ознакомление с дополнительными материалами и текстами кейсов. На этом шаге обучающийся действует как исследователь или сканер, задача которого – первичное обнаружение и фиксация ключевых терминов, особенно тех, что относятся ко второму и третьему уровням терминосистемы. Это не механическое выписывание незнакомых слов, а селективный отбор единиц, несущих максимальную смысловую нагрузку и регулярно встречающихся в дискурсе лектора. Результатом этапа становится рабочий список терминов, требующих дальнейшего анализа.

Следующий критически важный этап – **Контекстуализация**. Здесь фокус смещается с изолированной лексической единицы на ее живое функционирование. Обучающийся возвращается к конкретным фрагментам курса, где был обнаружен термин, и проводит детальный анализ его употребления. Исследуется речевое окружение: с какими другими понятиями он сочетается, какую аргументативную роль выполняет в рассуждении эксперта, какие коннотации и оценочные оттенки проявляются в конкретной ситуации – будь то разбор успешного бизнес-кейса, объяснение провала политики или дискуссия о региональных особенностях. Именно на этом этапе раскрывается подлинное значение таких концептов, как *гуаньси* или *кэйрэцу*, которое не содержится в кратком словарном определении, а проистекает из моделей их практического применения носителями профессиональной культуры.

Третий этап – **Систематизация** – призван преодолеть фрагментарность полученных знаний. Он заключается в организации выявленных и контекстуализированных терминов в связную личную систему. На практике это выражается в создании динамического глоссария или базы знаний, где каждый термин сопровождается не переводом, а развернутым описанием на основе проведенного контекстуального анализа, иллюстрирующими примерами из курса, а также установленными связями с более широкими экономическими теориями, культурными концептами или правовыми реалиями. Этот этап преобразует набор отдельных наблюдений в структурированную терминологическую сеть, где элементы поддерживают и объясняют друг друга.

Завершающая фаза цикла – **Актуализация** – представляет собой переход от рецептивного понимания к продуктивному использованию. Ее суть заключается в сознательном и целенаправленном применении освоенных терминов в собственной речевой деятельности. В рамках экосистемы МООК это может быть реализовано через написание аналитического поста на форуме курса с использованием изученной лексики, участие в обсуждениях кейса вместе с сокурсниками, формулирование вопросов лектору

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

или моделирование профессиональной ситуации. Этот этап не только закрепляет термин в активном словарном запасе, но и создает новый контекст для его использования, который, в свою очередь, может стать объектом рефлексии и началом нового витка цикла – от выявления нюансов собственного употребления к их контекстуализации и дальнейшей систематизации. Таким образом, предложенная циклическая модель задает методологическую дисциплину работы с МООК, превращая их из источника информации в полноценную среду для формирования глубокой терминологической компетенции.

Результаты педагогического эксперимента анализировались в двух измерениях: динамика показателей внутри каждой группы и последующее межгрупповое сравнение. Претест показал сопоставимый исходный уровень терминологических знаний у участников контрольной и экспериментальной групп (различия статистически незначимы, $p > 0,05$), что подтверждает корректность формирования выборки. В контрольной группе после завершения обучения был зафиксирован умеренный рост показателей: средний балл увеличился с 6,5 до 7,2 по 10-балльной шкале. В экспериментальной группе прирост оказался более выраженным: средний результат вырос с 6,4 до 8,7. Внутригрупповая динамика в экспериментальной группе носила статистически значимый характер ($p < 0,05$), что свидетельствует о положительном влиянии предложенной модели на усвоение терминологии.

Межгрупповое сравнение посттестовых результатов выявило статистически значимое преимущество экспериментальной группы над контрольной (8,7 против 7,2; $p < 0,05$ по t-критерию Стьюдента). Качественный анализ письменных работ усиливает количественные выводы. В работах студентов экспериментальной группы в 73 % случаев использование терминов было признано экспертами контекстуально уместным и концептуально насыщенным, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 31 %. Таким образом, различия касаются не только объема усвоенной лексики, но и глубины ее функционального понимания.

Обсуждение

Полученные данные позволяют перейти от констатации результатов к их интерпретации в контексте современных научных дискурсов. Предложенная модель и результаты ее апробации вступают в содержательный диалог с существующими исследованиями в смежных областях. Так, подтвержденная эффективность этапов Контекстуализации и Актуализации напрямую перекликается с выводами работ в русле когнитивно-дискурсивной теории терминологии, где подчеркивается, что устойчивое усвоение специальной лексики происходит лишь при ее интеграции в профессиональные речемыслительные практики [26]. Наш эксперимент эмпирически подтверждает этот тезис, демонстрируя, что погружение в аутентичный нарратив МООК и последующее продуктивное использование термина создают более прочные когнитивные связи, чем механическое запоминание. В то же время выявленные трудности с самоорганизацией на этапе Систематизации находят отражение в обширной литературе по дидактике онлайн-обучения. Многочисленные исследования последовательно указывают, что успех в асинхронных средах с высокой степенью свободы критически зависит от развитых навыков саморегуляции [27; 28]. Наши данные согласуются с этими выводами, конкретизируя их применительно к задаче терминологического освоения: высокий потенциал модели может быть нивелирован недостаточной учебной автономией обучающихся. Это создает точку для продуктивного сравнения: в отличие от исследований, фокусирующихся на общей успеваемости в МООК, наша работа выделяет конкретный когнитивный барьер (самостоятельная систематизация) в рамках узкой методической задачи.

Сравнение с исследованиями в области LSP также показательно. Традиционные методики часто делают акцент на структурированном предъявлении тематических глоссариев и симуляции профессиональных ситуаций [29]. Предлагаемая модель, сохраняя цель формирования функциональной компетенции, принципиально меняет источник материала, перенося фокус на анализ «сырого», неадаптированного профессионального дискурса. Это сближает нашу разработку с идеями аутентичного обучения [30], но вносит специфику за счет использования именно массовых, а не специально созданных курсов.

Разработанная циклическая модель освоения специальной терминологии закономерно встраивается в широкий контекст классических методов обучения языку для специальных целей, демонстрируя как эволюционное развитие, так и принципиально новые возможности, обусловленные цифровой средой. Традиционные подходы, базирующиеся на структурированных учебниках и специализированных глоссариях, обеспечивают системность и последовательность, однако часто страдают от искусственности примеров и временного лага между появлением нового концепта и его фиксацией в учебной литературе. В этом отношении модель, использующая МООК, предлагает компенсирующие преимущества, первым из которых является безусловная аутентичность контента. Обучающийся имеет дело не с адаптированными или упрощенными учебными текстами, а с реальным профессиональным дискурсом, где термины функционируют

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

в своей естественной среде обитания. Эта аутентичность усиливается за счет мультимедийности, которая позволяет воспринимать термин не только как письменную единицу, но и как звучащее слово в речи эксперта, сопровождаемое визуальным рядом – графиками, схемами, кадрами новостей или интервью с практиками. Наконец, ключевым достоинством выступает актуальность, т. к. онлайн-курсы, особенно от локальных провайдеров, оперативно отражают текущие экономические тренды, изменения в регулировании и рождающуюся в бизнес-среде лексику. Однако эти преимущества сопряжены с объективными ограничениями, которые необходимо признать. Цифровая среда МООК, в отличие от очного занятия, лишена возможности прямой и немедленной обратной связи от преподавателя, способной скорректировать неверное понимание термина на месте. Более того, эффективное движение по предложенной циклической модели предъявляет исключительно высокие требования к самоорганизации, метакогнитивным навыкам и внутренней мотивации обучающегося, который сам должен выступать архитектором и драйвером своего учебного процесса.

Именно способность МООК обеспечивать глубокое погружение в профессиональный дискурс носителей становится тем механизмом, который позволяет нивелировать явление культурного шока при столкновении с чужой экономической реальностью. Культурный шок возникает не столько от незнания отдельных слов, сколько от непонимания логики, ценностей и неявных правил, стоящих за этими словами. Традиционное обучение часто преподносит эти правила в виде отдельного, оторванного от практики культурологического комментария. Циклическая модель освоения специальной терминологии предлагает иной путь – индуктивное, контекстное постижение культурных кодов через их непосредственное наблюдение в действии. Когда обучающийся на этапе Контекстуализации анализирует, как китайский профессор в лекции о корпоративном управлении непринужденно оперирует концептом *гуаньси*, связывая его с примерами из практики местных компаний, или как японский аналитик объясняет успех проекта через призму *мотаинаи*, происходит нечто большее, чем заучивание определения. Происходит погружение в профессиональную картину мира носителя, где культурный концепт является не экзотическим дополнением, а органичной и рабочей частью аналитического аппарата. Многократное столкновение с такими примерами в разнообразных ситуациях – в лекции, кейсе, дискуссионном форуме – постепенно формирует у специалиста интуитивное понимание этих правил, снижая когнитивный диссонанс и превращая культурно-специфичные термины из чужеродных ярлыков в осмысленные инструменты анализа. Таким образом, массовые открытые онлайн-курсы преодолевают культурный барьер не через его объяснение со стороны, а через организацию опосредованного, но интенсивного участия обучающегося в профессиональной коммуникативной практике целевого лингвокультурного сообщества.

Несмотря на очевидный дидактический потенциал, использование массовых открытых онлайн-курсов в качестве основного ресурса для изучения специальной терминологии сопряжено с рядом существенных проблем, требующих критического осмысления и учета. Одной из наиболее технических, но от этого не менее значимых, является проблема качества машинных переводов и субтитров, которые зачастую выступают единственной опорой для обучающегося, не владеющего языком курса в достаточной мере. Автоматизированные системы, даже постоянно совершенствуясь, демонстрируют фатальные провалы при переводе узкоспециальных терминов, культурных концептов и идиоматических выражений, искажая не только лексику, но и общий смысл высказывания, что может привести к формированию некорректных терминологических связей. Более глубокая содержательная проблема заключается в неизбежном упрощении сложных экономических и культурных концептов, особенно в курсах, рассчитанных на глобальную аудиторию. Стремление к дидактической ясности и общедоступности заставляет авторов редуцировать многогранные явления, такие как системы межфирменных отношений или исторически сложившиеся модели государственного регулирования, до нескольких легко усваиваемых тезисов, что лишает термины их концептуальной глубины и исторического контекста. Наконец, существует вопрос потенциальной идеологической и нормативной ангажированности контента, особенно для курсов, созданных на базе государственных университетов. Презентация экономической политики, трактовка исторических событий, формирующих современный деловой ландшафт, или выбор бизнес-кейсов могут нести в себе определенный нарратив, который подается не как одна из возможных точек зрения, а как объективная данность. Это требует от обучающегося развитой академической и критической грамотности для деконструкции подобных сообщений и отделения собственно терминологического материала от его идеологической интерпретации.

Предложенный циклический подход к освоению терминологии через МООК демонстрирует принципиальное преимущество перед традиционной практикой пассивного чтения готовых глоссариев к учебникам. Эффективность данной модели коренится в ее активном и контекстуально-обусловленном

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

характере. Статичный глоссарий предлагает термины в изоляции, в их словарной, зачастую деконтекстуализированной форме, что провоцирует механическое запоминание без понимания условий и границ их употребления. Напротив, циклическая модель освоения специальной терминологии с самого начала погружает обучающегося в процесс выявления терминов непосредственно в потоке профессиональной речи, где лексическая единица неотделима от своего ситуативного, культурного и когнитивного обрамления. Этап Контекстуализации учит видеть не что означает термин в вакууме, а как он функционирует, какие смысловые оттенки приобретает в устах разных спикеров, в рамках разных жанров. Последующая Систематизация, в отличие от заучивания чужих определений, требует самостоятельного конструирования смысловых связей и сетей, что обеспечивает более глубокое когнитивное усвоение. Ключевым же дифференцирующим элементом является этап Актуализации, полностью отсутствующий в пассивной работе с глоссарием. Необходимость продуктивного использования термина в смоделированной или реальной коммуникативной ситуации – в дискуссии, письменном анализе – переводит знание из рецептивного в активный регистр, формируя не просто память о слове, а готовность и способность его корректного применения. Таким образом, данный подход преодолевает главный недостаток пассивных методов, превращая изучение терминологии из задачи запоминания в задачу исследования, анализа и практического освоения живой профессиональной среды, репрезентируемой цифровым контентом.

Результаты апробации позволяют критически соотнести теоретические тезисы модели с практикой. Высокая эффективность этапов Контекстуализации и Актуализации напрямую подтверждает исходный когнитивно-дискурсивный постулат: термины усваиваются глубже, когда изучаются не как изолированные единицы, а как элементы живого профессионального нарратива, и когда обучение включает переход от рецепции к продуктивной деятельности. Успех в выполнении аналитического задания студентами экспериментальной группы свидетельствует, что МООК действительно могут служить эффективным средством для формирования функциональной терминологической компетенции в рамках курса LSP. Однако выявленные трудности с самоорганизацией обнажают «обратную сторону» преимуществ цифрового обучения. Если в традиционном формате структура знания предлагается преподавателем (в том же глоссарии), то в предлагаемой модели студент должен конструировать ее самостоятельно, что является когнитивно сложной задачей, требующей развитых метаумений. Это частично нивелирует потенциальную гибкость модели и указывает на необходимость дифференцированного подхода: для студентов с низким уровнем учебной автономии этап Систематизации может требовать более четких шаблонов или предварительного обучения. Таким образом, модель не является универсальной, а ее результативность существенно зависит от готовности и способности обучающегося к саморегулируемому познанию.

Заключение

Проведенное исследование позволило последовательно решить поставленные задачи. Теоретический анализ подтвердил необходимость интеграции подходов терминоведения, лингводидактики и цифрового образования при изучении профессиональной лексики в среде массовых открытых онлайн-курсов. Разработанная типология онлайн-курсов продемонстрировала различия в их терминологическом потенциале и позволила систематизировать образовательные ресурсы с точки зрения их дидактической ценности. Описание многоуровневой структуры экономической терминосистемы показало, что освоение профессиональной лексики требует учета международных, национальных и контекстуальных пластов терминологии. Созданная циклическая модель обеспечила методическую рамку для работы с МООК, а результаты педагогического эксперимента подтвердили ее эффективность в формировании функционального владения терминологией.

Исследование позволяет сформулировать ряд заключительных положений, обобщающих рассмотрение массовых открытых онлайн-курсов в качестве специализированного инструмента изучения региональной экономической терминологии. Центральным тезисом является утверждение об уникальности МООК как аутентичного и динамичного ресурса, предоставляющего доступ не к статичному списку слов, а к живому процессу функционирования терминосистемы в ее естественной среде – профессиональном экономическом дискурсе азиатских стран. Однако эта содержательная ценность не реализуется спонтанно; она требует целенаправленной и методически организованной деятельности обучающегося, логика которой отражена в разработанной циклической модели, трансформирующей пассивное потребление информации в активный исследовательский процесс. Новизна представленного подхода заключается в специфическом теоретическом синтезе, где когнитивно-дискурсивное понимание термина как элемента профессиональной картины мира соединяется с принципами дидактики массового цифрового образования, а эта интеграция применяется к сложному материалу

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-510-524

экономических реалий и деловой коммуникации Азиатского региона. Данный синтез открывает конкретные практические перспективы. Для академического сообщества и преподавателей предложенная модель служит концептуальной основой для интеграции фрагментов или целых МООК в структуру традиционных курсов делового языка, региональной экономики или страноведения, обогащая их аутентичным контекстом. Для самостоятельных обучающихся – специалистов, аналитиков, студентов – модель представляет собой четкий алгоритм, руководство к действию по самостоятельному расширению и углублению своей профессиональной лингво-экономической компетенции, позволяя системно работать с первоисточниками.

Важным итогом работы стала первичная апробация модели в условиях реального учебного процесса. Пилотный педагогический эксперимент, несмотря на ограниченную выборку, продемонстрировал положительные результаты: использование циклической модели с использованием МООК привело к более глубокому и контекстуально осмысленному усвоению экономической терминологии по сравнению с традиционными методами. Это подтверждает практическую осуществимость и дидактический потенциал предложенного подхода. Ключевыми факторами успеха оказались этапы, обеспечивающие погружение в аутентичный дискурс и продуктивное использование терминов, в то время как вызовы связаны с необходимостью развитой учебной автономии для самостоятельной систематизации знаний. Полученные данные обосновывают необходимость дальнейшей, более масштабной эмпирической проверки и разработки методической поддержки для этапа систематизации.

На основании проведенного исследования формулируются следующие выводы:

Массовые открытые онлайн-курсы действительно формируют репрезентативную и богатую среду для введения, анализа и закрепления экономической терминологии азиатских рынков, охватывая все уровни – от международных стандартов до культурно-специфичных концептов.

Принципиальным условием эффективности является отказ от парадигмы механического запоминания изолированных единиц в пользу стратегии глубокого контекстуального анализа, выявляющего связь термина с культурными кодами, правовыми нормами и практиками ведения бизнеса.

Успешность освоения терминологии в этой открытой и нерегулируемой среде напрямую зависит от применения структурированной модели обучения, которая компенсирует свойственные МООК ограничения за счет внутренней дисциплины и цикличности познавательных действий.

В дальнейших исследованиях насущной задачей становится эмпирическая проверка эффективности предложенной модели в педагогическом эксперименте с участием фокус-групп, что позволит оценить ее реальное воздействие на уровень терминологической компетенции. Значительный научный интерес представляет сравнительный лингвистический анализ терминосистем различных субрегионов (например, Восточной и Юго-Восточной Азии), выполненный на едином массиве данных, собранном с МООК-платформ. Наконец, технологическим развитием темы является проектирование и апробация инструментов на основе искусственного интеллекта – специализированных чат-ботов или семантических анализаторов, способных частично автоматизировать трудоемкие этапы выявления и первичной систематизации терминов из аудиовизуального контента курсов, что могло бы существенно повысить эффективность самостоятельной работы.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Благодарности: Автор выражает благодарность своему идейному вдохновителю Елене Павловне Кобелевой, кандидату педагогических наук, доценту, заведующему кафедрой английского языка Сибирского государственного университета путей сообщения за ценные рекомендации и наставления, а также Новосибирскому государственному университету экономики и управления «НИНХ» за оказанное содействие при проведении исследования.
Acknowledgments: The author expresses gratitude to his academic mentor, Elena Pavlovna Kobeleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, and Head of the Department of English at the Siberian State University of Railway Engineering, for her valuable recommendations and guidance, as well as to the Novosibirsk State University of Economics and Management for its assistance in conducting the research.

Раскрытие использования ИИ: При подготовке рукописи использовался искусственный интеллект DeepSeek V3.2 как вспомогательный инструмент на этапе языковой и редакционной доработки текста: для уточнения формулировок, сокращения лексических повторов, проверки связности отдельных фрагментов и корректировки англоязычной

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

аннотации. В отдельных случаях рассматривались предложенные системой варианты переформулирования авторского текста, которые затем проверялись и редактировались автором. Концепция исследования, разработка циклической модели, организация педагогического эксперимента, получение и обработка эмпирических данных, интерпретация результатов и итоговые научные выводы выполнены автором самостоятельно.

AI Declaration: During the preparation of the manuscript, DeepSeek V3.2 was used as an auxiliary tool at the stage of linguistic and editorial revision of the text, specifically to refine wording, reduce lexical repetition, check the coherence of individual passages, and revise the English-language abstract. In some cases, alternative reformulations of the author's original text suggested by the system were considered and subsequently reviewed and edited by the author. The research concept, development of the cyclical model, organization of the pedagogical experiment, collection and processing of empirical data, interpretation of the results, and final scientific conclusions were carried out independently by the author.

Литература / References

1. Кобелева Е. П., Матвиенко Е. Н., Комкова А. С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022. № 6-1. [Kobeleva E. P., Matvienko E. N., Komkova A. S. Developing self skills of students in the process of foreign language training at the university. *Modern Problems of Science and Education*, 2022, (6-1). (In Russ.)] https://doi.org/10.17513/spno.32126
2. Дарькин С. Дальневосточная стратегия России – механизмы возрождения, безопасность и прорыв на азиатские рынки. *Вестник Института экономики Российской академии наук*. 2007. № 1. С. 196–207. [Darkin S. The Far East strategy of Russia: Revival, security, and breakthrough to Asian markets. *Vestnik Instituta Ekonomiki Rossiyskoy akademii nauk*, 2007, (1): 196–207. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mrmysb
3. Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022. № 4. С. 38–50. [Agavelyan R. O., Kobeleva E. P., Stuchinskaya E. A., Dushinina E. V. Mnemonics in teaching foreign languages for professional purposes to students of economics. *Siberian Pedagogical Journal*, 2022, (4): 38–50. (In Russ.)] https://doi.org/10.15293/1813-4718.2204.03
4. Титова С. В. Массовые открытые онлайн-курсы в российском образовании: миф или реальность? *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2016. № 1. С. 53–65. [Titova S. V. Moocs in Russian education: Myth or reality? *Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2016, (1): 53–65. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vurscv
5. Глумова Е. П., Морозова М. А. Организация непрерывного иноязычного образования студентов технического вуза на основе электронного учебного курса. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. 2023. № 62. С. 206–225. [Glumova E. P., Morozova M. A. Organization of continuous foreign language education for students of a technical university of the basis of an e-learning course. *Nizhny Novgorod Linguistics University Bulletin*, 2023, (62): 206–225. (In Russ.)] https://elibrary.ru/cphqmd
6. Шелов С. Д. Терминология, профессиональная лексика и профессионализмы (к проблеме классификации специальной лексики). *Вопросы языкознания*. 1984. № 5. С. 76–87. [Shelov S. D. Terminology, professional vocabulary, and professionalisms: Classifying special vocabulary. *Voprosy Jazykoznanija*, 1984, (5): 76–87. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pyiodz
7. Ю Х., Лиин Ч. Исследование учебных материалов по деловому русскому языку в Китае с точки зрения теории межкультурной деловой коммуникации. *Педагогическое образование в России*. 2024. № 3. С. 93–100. [Yu H., Liying Zh. A study of business Russian language teaching materials in China from the perspective of intercultural business communication theory. *Pedagogical Education in Russia*, 2024, (3): 93–100. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tlacmg
8. Zubkov A. D. Development of professional foreign language competence of economics students with MOOCs during the pandemic. *Education Sciences*, 2023, 13(10). https://doi.org/10.3390/educsci13101010
9. Зубков А. Д. Проблемы и перспективы интеграции массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования*. 2025. № 4. С. 110–118. [Zubkov A. D. Problems and prospects of integrating massive open online courses into foreign language teaching at non-linguistic higher education institutions. *The Siberian Transport University Bulletin: Humanitarian Research*, 2025, (4): 110–118. (In Russ.)] https://doi.org/10.52170/2618-7949_2025_27_110

10. Zubkov A. D. Gamification techniques in massive open online courses: Challenges and opportunities. *The world of games: Technologies for experimenting, thinking, learning*: XXIII Professional Culture of the Specialist of the Future, St. Petersburg, 23–24 Nov 2023. St. Petersburg: Springer Cham, 2023, vol. 830-1, 391–401. https://elibrary.ru/ljcevv
11. Боголепова С. В. Анализ опыта использования МООК как компонента университетского курса иностранного языка. *Вестник Томского государственного университета*. 2021. № 473. С. 170–176. [Bogolepova S. V. Investigating the use of a MOOCs as a component of a university language course. *Tomsk State University Bulletin*, 2021, (473): 170–176. (In Russ.)] https://doi.org/10.17223/15617793/473/21
12. Джаилова А. Д. Направления интеграции экономик Центральной Азии. *Экономика и бизнес: теория и практика*. 2025. № 1-1. С. 96–99. [Jailova A. D. Directions of integration of Central Asian economies. *Economy and Business: Theory and Practice*, 2025, (1-1): 96–99. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2411-0450-2025-1-1-96-99
13. Есекин Б. Зеленая экономика для целей устойчивого развития в Центральной Азии. *Журнал центральноазиатских и евразийских исследований.* 2021. Т. 1. № 4. С. 24–52. [Esekin B. Green economy for sustainable development in Central Asia. *Journal of Central Asian and Eurasian Studies*, 2021, 1(4): 24–52. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pujhne
14. Изотов Д. А. Торговые взаимодействия стран Северо-Восточной Азии в период нестабильного развития мировой экономики (2014–2023 гг.). *Власть и управление на Востоке России*. 2024. № 3. С. 22–38. [Izotov D. A. Trade of Northeast Asian countries in the global unstable economic development period (2014–2023). *Power and Administration in the East of Russia*, 2024, (3): 22–38. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mvwksu
15. Клеменцова Н. Н. Текстоцентризм в гуманитарном знании: когнитивно-дискурсивный подход. *Когнитивные исследования языка*. 2018. № 32. С. 344–353. [Klementsova N. N. Textocentrism in humanitarian knowledge: Cognitive-discursive approach. *Cognitive Studies of Language*, 2018, (32): 344–353. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uqdqwc
16. Малюга Е. Н. Взаимовлияние деловой коммуникации и межкультурного делового дискурса. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. № 84. С. 147–155. [Malyuga E. N. Interrelation between business communication and intercultural business discourse. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2008, (84): 147–155. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jvwloh
17. Кобелева Е. П., Комкова А. С. Профессиональная подготовка студентов вуза в условиях цифровизации образования. *Актуальные вопросы образования*. 2019. Т. 1. С. 28–31. [Kobeleva E. P., Komkova A. S. Teaching studies in the system of higher education under conditions of its digitalization. *Topical Issues of Education*, 2019, 1: 28–31. (In Russ.)] https://elibrary.ru/gtuuxr
18. Чикризова К. В. Открытое образование в диахроническом аспекте: от открытых образовательных ресурсов к открытым образовательным практикам. *Открытое и дистанционное образование*. 2019. № 2. С. 18–25. [Chikrizova K. V. Open education in diachronic aspect: Through educational resources towards open educational practices. *Open and Distance Education*, 2019, (2): 18–25. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vnxbtm
19. Петров Д. В. Терминология на границе лингвистики и психологии: к проблеме строгих определений. *Litera*. 2024. № 4. С. 296–313. [Petrov D. V. Terminology at the border of linguistics and psychology: To the problem of strict definitions. *Litera*, 2024, (4): 296–313. (In Russ.)] https://doi.org/10.25136/2409-8698.2024.4.40719
20. Менциев А. У., Даулетукаева К. Д. МООК как новый инструмент дистанционного образования: педагогическая основа МООК, проблемы и ограничения. *ЦИТИСЭ*. 2019. № 2. [Mentsiev A. U., Dauletukaeva K. D. MOOC as a new tool of distance education: Pedagogical basis of MOOC, problems and limitations. *CITISE*, 2019, (2). (In Russ.)] https://elibrary.ru/haidyo
21. Русакова И. В. МООК как инструмент перехода к цифровой экономике в РФ. *Гипотеза*. 2018. № 1. С. 11–21. [Rusakova I. V. MOOC as a tool for the transition for the digital economy in the Russian Federation. *Hypothesis*, 2018, (1): 11–21. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xbupcl
22. Панич Н. В. Дискурсивные характеристики МООК-лекции как разновидности дистантной лекции в академическом интернет-дискурсе. *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Т. 7. № 2. С. 72–78. [Panich N. V. MOOC-lecture in digital academic discourse: Key features. *MGIMO Journal of Language Research and Teaching*, 2021, 7(2): 72–78. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ewtyjp
23. Хмельницкая К. Ю. Опыт применения метода контент-анализа для исследования отраслевых текстов (на языковом материале отрасли «Логистика»). *Лингвистика и образование*. 2021. Т. 1. № 2. С. 80–90. [Khmelnitskaya K. Yu. The experience of the content analysis method application for the research

of the professional field texts (on the example of the logistics field papers). *Linguistics & Education*, 2021, 1(2): 80–90. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ldixxg

24. Свинареко В. Г. Успешность использования метода педагогического моделирования и реализации технологий педагогического моделирования в структуре непрерывного образования. *Современные научные исследования и инновации*. 2017. № 10. [Svinareko V. G. The method of pedagogical modeling and its implementation in continuous education. *Modern Scientific Researches and Innovations*, 2017, (10). (In Russ.)] https://elibrary.ru/zresfz
25. Азимов Э. Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность.* 2014. № 4. С. 124–129. [Azimov E. G. Use MOOC in teaching Russian as a foreign language (Achievements and opportunities). *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia: Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'*, 2014, (4): 124–129. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tcrvob
26. Манерко Л. А. Основополагающие методы когнитивно-дискурсивного терминоведения. *Преподаватель XXI век*. 2024. № 2-2. С. 390–405. [Manerko L. A. Basis methods of cognitive-discursive terminology. *Prepodavatel XXI vek*, 2024, (2-2): 390–405. (In Russ.)] https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-2-390-405
27. Ченцова Н. И. Развитие навыков саморегуляции и эмпатии в процессе изучения иностранного языка. *Современное педагогическое образование*. 2025. № 6. С. 153–157. [Chentsova N. I. Developing self-regulation and empathy skills in the process of learning a foreign language. *Modern Pedagogical Education*, 2025, (6): 153–157. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mlrrka
28. Де Корте Э. Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции. *Вопросы образования*. 2019. № 4. С. 30–46. [De Corte E. Learning design: Creating powerful learning environments for self-regulation skills. *Educational Studies Moscow*, 2019, (4): 30–46. (In Russ.)] https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46
29. Makarova T. S., Matveeva E. E., Molchanova M. A., Morozova E. A., Burenina N. V. Personalizing the Way of Teaching LSP. *Integration of Education*, 2023, 27(4): 681–693. https://doi.org/10.15507/1991-9468.113.027.202304.681-693
30. Глумова Е. П., Жигалев Б. А., Морозова М. А. Аутентичные цифровые корпоративные ресурсы в обучении иностранному языку будущих инженеров. *Язык и культура*. 2025. № 70. С. 163–184. [Glumova E. P., Zhigalev B. A., Morozova M. A. Authentic digital corporate resources in the teaching of foreign language teaching of future engineers. *Language and Culture*, 2025, (70): 163–184. (In Russ.)] https://doi.org/10.17223/19996195/70/8

© 2026. Оршанская Е. Г.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: PUTKRE

Определение готовности будущих учителей английского языка к осуществлению межъязыкового и межкультурного взаимодействия

Оршанская Евгения Геннадьевна
Сибирский государственный индустриальный университет, Россия, Новокузнецк
eLibrary Author SPIN: 1901-9069
https://orcid.org/0009-0007-9846-6448
jenah17@mail.ru

Аннотация: Цель статьи – выявить и дать характеристику методам, которые могут быть использованы для определения уровня готовности обучаемых к реализации межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Изучение иностранного языка невозможно без знакомства с иноязычной речевой культурой, без учета ее особенностей. При этом для учителя важно владение нормами собственной речевой культуры, поскольку он является для обучаемых примером для подражания. Для них он становится носителем надлежащего речевого поведения, за которым обучаемые наблюдают, запоминают, опираются на него для создания аналогичных и собственных действий. Однако студентам, которые общаются в рамках одной речевой культуры, требуется целенаправленное формирование умений для межъязыкового и межкультурного взаимодействия, так как эти умения не являются врожденными. Необходимо не только изучение соответствующих теоретических сведений, но и формирование умений, связанных с билингвальной гибкостью и речевой адаптацией. Обучаемым требуется развитие речи и самосовершенствование для формирования основ билингвальной культуры, осознанного и толерантного отношения к языкам и культурам. В начале обучения представляется целесообразным определить готовность студентов к реализации такого общения. Установлено, что для этого могут быть использованы самооценивание, тесты и ситуативные задания с открытыми и закрытыми ответами. В работе приведены примеры реализации предлагаемых методов. Определено, что они дают возможность рассмотреть несколько последовательно раскрывающихся коммуникативно-речевых ситуаций и тактику поведения отвечающего. В исследовании охарактеризованы критерии, необходимые для сореализации родного и изучаемого языков и речевых культур. Сделан вывод о том, что студентам следует стремиться к достижению оптимальной степени по каждому из критериев для того, чтобы успешно организовать и принимать активное участие во взаимодействии двух языков и речевых культур.

Ключевые слова: студенты, родной язык, иностранный язык, взаимодействие, речевые культуры, готовность

Цитирование: Оршанская Е. Г. Определение готовности будущих учителей английского языка к осуществлению межъязыкового и межкультурного взаимодействия. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 525–534. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-525-534

Поступила в редакцию 24.09.2025. Принята после рецензирования 09.12.2025. Принята в печать 15.12.2025.

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

original article

Readiness Assessment for Interlingual and Intercultural Interaction in Pre-Service English Teachers

Evgeniia G. Orshanskaia
Siberian State Industrial University, Russia, Novokuznetsk
eLibrary Author SPIN: 1901-9069
https://orcid.org/0009-0007-9846-6448
jenah17@mail.ru

Abstract: University education prepares pre-service teachers for interlingual and intercultural interaction; however, the methods used to determine their level of readiness remain understudied. Speech culture is an integral part of foreign language acquisition. Furthermore, foreign language teachers must master the norms of their own speech culture to serve as role models for students, who rely on them to shape their own speech identity. Pre-service

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

teachers require targeted development of interlingual and intercultural interaction skills even in their native language, as these skills are not innate. Alongside relevant theoretical knowledge, they need skills related to bilingual flexibility, speech adaptation, and self improvement. These competencies allow them to develop a bilingual culture manifested as a tolerant and conscious attitude toward both foreign and native languages and cultures. Their readiness to engage in such communication should be assessed as early in the academic process as possible. Such assessment techniques comprise self assessment tests, questionnaires, and situational tasks with open ended and closed ended responses. This paper provides examples of these techniques, which feature progressively unfolding communicative and speech situations alongside the respondent's behavioral strategy. The methods are accompanied by evaluation criteria for the co realization of native and foreign languages and speech cultures. Only a high level of performance across all criteria guarantees high-quality bilingual and bicultural interaction.
Keywords: students, a native language, a foreign language, interaction, speech cultures, readiness

Citation: Orshanskaia E. G. Readiness Assessment for Interlingual and Intercultural Interaction in Pre-Service English Teachers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 525–534. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-525-534

Received 24 Sep 2025. Accepted after review 9 Dec 2025. Accepted for publication 15 Dec 2025.

Введение

Овладение профессией учителя предполагает не только получение набора знаний и умений по конкретным учебным дисциплинам, но и становление сознательного и уважительного отношения к новым языкам и культурам, формирование профессионально значимых умений, необходимых для преодоления межъязыковой и межкультурной интерференции, установления взаимопонимания с представителями других культур. Обучение иностранному языку – важная составляющая межкультурного общения, поскольку обучение языку не является полным и эффективным без взаимосвязи языка и культуры. Как полагают исследователи, изучение культуры должно быть не всеохватывающим, а учитывать потребности обучаемых, их возраст, уровень образования, владение иностранным языком, а также значимые для них коммуникативно-речевые ситуации общения и сферы профессиональных интересов, развивать межкультурную эмпатию и толерантность [1; 2]. По мнению О. С. Аксеновой и Г. Н. Тынник, межкультурное обучение выражается в повышении уровня осведомленности о культуре носителей иностранного языка, осознании общностей и различий миропонимания, овладении стратегиями репрезентации культур для их взаимообогащения и взаиморазвития [3; 4].

При обучении учитель становится для обучаемых примером, который копируется и воссоздается. Своим речевым и невербальным поведением он демонстрирует способность овладения изучаемым языком и соблюдения правил межкультурного общения, поскольку у него сформирована как языковая компетентность, так и межкультурные умения, адекватные нормам общения. Таким образом, обучаемые воспринимают его как посредника в передаче сведений о стране другого языка [5].

Студенты как будущие учителя иностранного языка должны овладеть умениями межкультурного взаимодействия. M. Byram подчеркивает необходимость интеграции культурного компонента в процесс преподавания иностранного языка, что обеспечит возможность не только овладеть новым языком, но и научиться понимать ценности и традиции, нормы поведения, характерные для других культур, взаимодействовать с их представителями [6]. Многие исследователи указывают на значимость учета данного компонента в процессе изучения иностранного языка, поскольку его использование позволит студентам научиться общаться на иностранном языке не только с соблюдением лексических и грамматических правил, но и уместно употреблять речевые средства и тактики общения в соответствии с правилами поведения в стране овладеваемого языка [7; 8].

При этом при усвоении новой речевой культуры обучаемые не должны пренебрегать своей. По мнению А. Н. Мурзич, деятельность учителя иностранного языка имеет культурно-образовательный характер и ориентирована на распространение культурных концептов стран родного и овладеваемого языков [9]. Обучаемые, обладающие знаниями о правилах надлежащего речевого поведения, смогут вести себя адекватно в разных этнических коллективах. Они смогут принять и понять основные нормы культуры. Вполне очевидно, что необходимо корректное отношение к своим и иностранным культурным традициям, демонстрация гибкости и чуткости при знакомстве с нормами, непринятыми в стране родного языка. Усвоение возможных вариантов представления своей родной речевой культуры на английском языке, уместное использование правил межкультурного общения

в профессионально ориентированной деятельности помогут студентам подчеркнуть значимость и необходимость их выполнения при коммуникативном взаимодействии.

Отмечается необходимость равноправного статуса двух культур как неотъемлемого компонента межъязыкового и межкультурного взаимодействия, реализация которого обеспечит обучаемым возможность поиска общих целей и тем для обсуждения, готовность к достижению взаимопонимания, применение билингвальной интеграции [10]. Кроме того, В. А. Гончарова указывает на процесс расширения составляющих профессионально-методической компетенции учителя иностранного языка. Помимо устоявшихся функций, она включает и дополнительные, например: знакомство с речевой моделью, сореализацию речевого партнерства и ретранслятора культур, которые обеспечивают возможность соизучения языков и культур [11].

Для человека, общающегося в рамках одной, родной культуры, умение реализовать межкультурное общение не является врожденным. Данное умение носит приобретенный характер. Оно может быть сформировано путем осознанного изучения родной и иностранной культур на основе сравнительно-сопоставительного подхода [12]. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию – это сложный для организации и измерения процесс, т. к. разные студенты могут иметь различные взгляды на мир и отличающиеся жизненные позиции [13]. Но в любом случае будущему учителю для обеспечения результативности в процессе обучения требуется владеть механизмом переключения своего восприятия и поведения между двумя культурами и, в зависимости от обстоятельств, проявлять себя представителем родной или иноязычной культуры.

При актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков изменяется кругозор, мировосприятие и мировоззрение студентов [14]. Этот процесс способствует объединению, интеграции знаний и умений, получаемых при обучении.

Процесс преподавания иностранного языка состоит не только из обучения школьников и студентов пониманию речи на изучаемом языке и изложению своих мыслей при помощи иноязычных речевых средств. A. DeCapua и A. C. Wintergerst считают, что культурный контекст гораздо шире простого обмена словами, для успешного социального взаимодействия собеседники должны знать особенности культуры и речевого поведения в специфических коммуникативно-речевых ситуациях [15]. Для повышения значимости изучаемых культур могут быть использованы задания, связанные с изучением определенных традиций страны изучаемого языка и наличием возможности сравнивать и сопоставлять их с аналогичными традициями в стране родного языка [16].

Учитель-билингв, применяющий родной и иностранный языки в процессе обучения, и человек-билингв, использующий эти языки для общения, – далеко не всегда равнозначные понятия [12]. Эффективность учебной коммуникации, когда обучаемые изучают иностранный язык, связана не только с уровнем владения учителем английским языком, но и зависит от того, как он оформляет свою речь и речевое поведение, соответствуют ли они принятым нормам иноязычного общения, может ли он стимулировать иноязычную речевую деятельность обучаемых. Г. Н. Тынник перечисляет компоненты, востребованные для подготовки обучаемых к межкультурному взаимодействию, такие как знания, умения и отношения [17]. Необходимы знания о типах культур и взаимоотношений между ними, нормах речевого и неречевого поведения в изучаемых лингвокультурах, причинах межкультурных конфликтов, способах их предупреждения и разрешения. Развитие умений направлено на установление и поддержание межкультурных контактов, в ходе которых достигается взаимопонимание. Отношения должны быть основаны на открытости, уважении к представителям других лингвосоциумов, сопереживании, способности видеть культурные сходства, понимать и принимать отличия.

В. П. Кузовлев и В. Н. Карташова указывают на востребованность механизма переключения, применение которого позволяет модифицировать свое поведение в рамках двух культур, что необходимо для повышения результативности общения [18]. М. А. Царева полагает, что изучение нового языка помогает постигать соответствующую ему речевую культуру [19]. По мнению Л. Б. Никитиной, предъявление обучаемым информации о ценностях, особенностях мировосприятия и нормах речевого поведения, характеризующих людей конкретной страны, позволяет устранить причины, затрудняющие понимание в межкультурном общении [20]. Соответственно, взаимосвязанное рассмотрение языка и культуры обеспечивает полноту и результативность при изучении языка.

Цель – выявить и дать характеристику методам, которые могут быть использованы для определения уровня готовности обучаемых к реализации межъязыкового и межкультурного взаимодействия.

Результаты

Обучению реализации двух языков и речевых культур должно предшествовать выявление уровня готовности обучаемых к осуществлению данного вида деятельности на практике. Е. В. Тройникова предлагает понимать под готовностью к реализации

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

межкультурного взаимодействия соотнесение внутреннего потенциала личности с условиями достижения межкультурного диалога в сознании, во внутреннем мире человека на основе последовательности информационно-познавательной деятельности [21]. J. A. Upshur подробно рассматривает какую информацию можно получить на данном этапе подготовки обучаемых, но конкретные примеры возможных заданий для этого не приведены [22].

Определение готовности студентов-будущих учителей английского языка к реализации межъязыкового и межкультурного взаимодействия целесообразно проводить до начала изучения ими дисциплин общепрофессионального и предметного модулей, т. е. в период обучения на первом курсе, что позволит определить имеющийся уровень готовности.

В качестве методов для определения готовности уместно использовать самодиагностику и тестирование на родном и иностранном языках. Применение самодиагностики дает возможность обеспечить осуществление внутренней обратной связи, получение не только преподавателем, но и самим обучаемым информации об уровне сформированных умений до начала целенаправленного их развития в рамках учебного процесса. Включение тестирования на двух языках помогает выявить степень осведомленности о правилах и нормах межъязыковой и межкультурной коммуникации, трудности при общении на русском и английском языках.

Для самооценивания уровня своей подготовленности к реализации межкультурного взаимодействия возможно использование следующих вопросов, связанных с оценкой интереса и стремления к общению на родном и иностранном языках, имеющихся сведений о культурах двух стран, правильности своей речи, соблюдения норм речевого поведения, а также самокоррекции ошибок (рис. 1).

Подсчет результатов проводился следующим образом: чем выше набранное количество баллов, тем выше уровень готовности к реализации межкультурного взаимодействия. Максимально возможное количество баллов – 75, минимальное – 15.

В качестве примера также приведем тест «Вы готовы к межкультурному взаимодействию?» (рис. 2). Подсчет результатов осуществлялся следующим образом: за ответ *да* на все вопросы, кроме № 1.1, 1.4, 2.3, прибавляется по 1 баллу. Если на вопросы № 1.1, 1.4, 2.3 был дан ответ нет, то за каждый ответ необходимо добавить по 1 баллу. Ответ *сложно ответить* оценивается в 0 баллов. Интерпретация результатов приведена в таблице 1.

Принимая во внимание выявленный уровень готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия (табл. 1), представляется целесообразным усвоение обучаемыми базовых знаний о сходствах и различиях рассматриваемых языков и культур, а также организация тренировки для применения изучаемых коммуникативно-речевых явлений.

Для того чтобы определить уровень знаний и умений обучаемых в моделируемых ситуациях общения, направленных на выполнение норм речевого поведения, свойственных стране изучаемого языка, предлагаются задания в тестовой форме, предусматривающие выбор одного правильного

Варианты ответов: от 1 до 5 баллов.					
1. Общение с представителями других культур представляется мне интересным и увлекательным.	1	2	3	4	5
2. Я знаю общепринятые правила речевого поведения в стране родного и изучаемого языков.	1	2	3	4	5
3. Я толерантно отношусь к традициям речевого взаимодействия, которые отличаются от принятых в моей стране.	1	2	3	4	5
4. Я слежу за изменениями, происходящими в языке и культуре.	1	2	3	4	5
5. Я пользуюсь разными источниками для получения информации о трансформациях в языках и культурах.	1	2	3	4	5
6. Я могу корректировать свое речевое поведение.	1	2	3	4	5
7. Я слышу и исправляю ошибки, допущенные мною в устной речи на родном и иностранном языках.	1	2	3	4	5
8. Я дополняю свою речь мимикой, жестами.	1	2	3	4	5
9. Я знаю и использую речевые средства для установления контакта, акцентирования внимания при общении на русском и на английском языках.	1	2	3	4	5
10. Мне легко переключаться при общении с одного языка на другой.	1	2	3	4	5
11. Я могу переформулировать и выразить содержание фразы другими способами, если собеседник не понимает меня.	1	2	3	4	5
12. Для выражения эмоциональности я добавляю в свою речь различные средства.	1	2	3	4	5
13. Я уместно употребляю жестикулирование в процессе разговора.	1	2	3	4	5
14. Я имею возможность принимать участие в межкультурном общении в рамках учебного процесса.	1	2	3	4	5
15. Я имею возможность принимать участие в межкультурном общении в повседневной жизни.	1	2	3	4	5

Рис. 1. Самодиагностика «Самооценка степени готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия»
Fig. 1. Self-assessment of readiness to engage in intercultural interaction

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-525-534

ответа, нескольких вариантов ответов, а также задания в открытой форме. Данные задания по своему содержанию состоят из поэтапно раскрывающихся коммуникативно-речевых ситуаций общения, которые объединяют изученный материал по нескольким темам. В статье приведены примеры ситуативных заданий по следующим темам: знакомство; беседа; поведение на улице; извинение; выражение благодарности (рис. 3).

Таким образом, применение ситуативных заданий позволяет оценить уровень владения студентами знаниями и умениями не изолированно по отдельным темам, а в комплексе, что дает возможность экономить время, повышает скорость реакции обучаемых, способствует развитию механизма переключения и умения осуществлять билингвальную гибкость. Применение данных заданий помогает выявить проблемные зоны, обеспечивает доступ

Варианты ответов: да; нет; сложно ответить.
1. Оценка общей самонастроенности на участие в межкультурном общении
1.1. Ощущаете ли Вы страх, напряжение, скованность, неуверенность при знакомстве с новой культурой?
1.2. Готовы ли Вы сотрудничать и взаимодействовать с представителями другой культуры?
1.3. Относитесь ли Вы к традициям речевого поведения, отличающимся от общепринятых в Вашей стране, с уважением?
1.4. Считаете ли Вы, что Ваш уровень вовлеченности в межкультурное общение является низким?
2. Оценка степени осведомленности об основных компонентах речевого поведения представителей стран родного и изучаемого языков
2.1. Известны ли Вам базовые сведения о речевом поведении русских и англичан?
2.2. Знаете ли Вы примеры межкультурных различий?
2.3. Выражаете ли Вы часть информации в косвенной, неявной форме в процессе общения с представителями другой культуры?
2.4. Вы считаете уместным использовать полносоставные конструкции вместо эллиптических, повторы, разъяснения, комментарии в процессе межкультурного общения?
2.5. Используете ли Вы невербальные средства для повышения результативности межкультурного общения?
3. Оценка умений корректировать свое речевое поведение
3.1. Можете ли Вы модифицировать собственное речевое поведение соответственно статусу общающихся и их культурной принадлежности?
3.2. Можете ли Вы легко скорректировать свое речевое поведение?
3.3. Получаете ли Вы сведения об эффективности понимания информации, воспринятой от Вас при межкультурном общении?

Рис. 2. Тест «Вы готовы к межкультурному взаимодействию?»
Fig. 2. Test Are You Ready for Intercultural Interaction?

Табл. 1. Уровни готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия
Tab. 1. Levels of readiness for intercultural interaction

Количество баллов	Уровень готовности	Характеристика уровня готовности
10–12 баллов	Высокий уровень	Можно сказать, что Вы получаете позитивные эмоции от общения с новыми людьми, приобретения новых сведений. Как правило, Вы приветливы, любезны, проявляете неподдельный интерес при общении. Несомненно, Вы обладаете знаниями и умениями для подобного взаимодействия. Но Вам нужно помнить, что язык и культура могут меняться, поэтому нужно наблюдать за изменениями, происходящими в них
5–9 баллов	Средний уровень	При осуществлении межкультурного общения Вы не всегда соблюдаете правила и нормы, иногда игнорируете различия, имеющиеся в культурах стран. Вам нужно научиться находить сходства и различия в языках и культурах, развивать владение умениями, необходимыми для использования речевых и невербальных средств коммуникации
0–4 балла	Низкий уровень	Можно сказать, что в данный момент Вы не подготовлены к участию в межкультурном общении. Вероятнее всего, Вы не проявляете большого желания принимать участие в межкультурных контактах. Это может быть вызвано разными причинами: отсутствием врожденной любознательности, страхом перед общением. В качестве подготовительного этапа подготовки к личным встречам с представителями других культур возможно использование опосредованного общения (Интернет, электронная почта), которое при регулярном осуществлении способно помочь развить внимательность, любознательность, восприимчивость к общению на овладеваемом языке

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

1. В Великобритании принято следовать некоторым правилам речевого поведения. Для их соблюдения Вы
   1.1 при встрече с новым человеком:
      1) улыбнетесь
      2) примите серьезный вид
      3) скажите комплимент
      4) расскажете анекдот
   1.2 В начале беседы предпочтете обсудить такие темы, как:
      1) свои личные дела
      2) проблемы со здоровьем
      3) политические события
      4) общие знакомые
      5) домашние питомцы
      6) прогноз погоды
      7) хобби
      8) достижения в профессиональной деятельности
   1.3 В процессе беседы Вы:
      1) будете давать только краткие односложные ответы да, нет
      2) будете развернуто, с большим количеством подробностей отвечать на вопросы собеседника
      3) согласитесь с мнением собеседника по одному или нескольким вопросам
      4) выслушаете мнение собеседника, не разделив его точку зрения
      5) начнете с ним спорить
2. На английских улицах Вы:
   1) будете громко разговаривать и смеяться
   2) присоединитесь к разговору незнакомых людей
   3) будете разговаривать приглушенным голосом
3. При входе в магазин Вам случайно наступили на ногу. Вы:
   1) обругаете наступившего
   2) тоже скажете I'm sorry
   3) промолчите в ответ на извинения
4. В Лондоне Вы не смогли найти метро и обращаетесь к женщине, проходящей мимо.
   4.1 Вы извиняетесь за беспокойство:
      1) Pardon
      2) Excuse me
      3) I am sorry
   4.2 Обращаетесь к ней:
      1) Girl
      2) Miss
      3) Woman
      4) Madam
   4.3 Просите указать дорогу к метро:
      1) Can you tell me the way to the nearest underground?
      2) Where is the underground?
      3) How can I get to underground?
      4) Do you know where is the nearest underground station?
   4.4 Вы не поняли ответ. Ваша реплика: _____ .
   4.5 Вы благодарите собеседника. Ваша реплика: _____ .

Рис. 3. Примеры ситуативных заданий по разным темам
Fig. 3. Examples of situational tasks on various topics

к любой из используемых в задании тем с возможностью устранения ошибок и повторного его выполнения.

М. Б. Насырова и М. А. Власова предлагают использовать три критерия, выделяемые для описания взаимодействия родного и изучаемого языков и речевых культур в деятельности студентов-будущих учителей. К ним относятся: соотнесенность, интегрированность и продуктивность [14]. Данные критерии и их признаки рассмотрены в таблице 2.

Критерии и признаки, представленные в таблице 2, могут быть использованы и для определения готовности студентов к реализации взаимодействия родного и иностранного языков и речевых культур.

Межъязыковому и межкультурному общению студентов может быть дана количественная оценка по критериям, перечисленным выше. Она включает три степени: допустимую степень; достаточную степень; оптимальную степень.

Кратко охарактеризуем каждую из них с позиции качества и достаточности / недостаточности к реализации взаимосвязанного использования русского и английского языков и речевых культур в учебном процессе.

Допустимая степень:

- в критерии соотнесенности указывает на слабую способность к переносу в подобную и новую ситуацию общения;
- в критерии интегрированности свидетельствует о проявлении разных видов интерференции, что оказывает отрицательное воздействие на характер коммуникативно-речевого взаимодействия;
- в критерии продуктивности демонстрирует трудности, связанные с применением на практике имеющихся знаний, значительное количество ошибок в речи и речевом поведении обучаемых, которые уменьшают беглость речи.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-525-534

Табл. 2. Критерии и признаки актуализации взаимосвязи родного и иностранного языков для совершенствования коммуникативно-речевой деятельности студентов
Tab. 2. Native and foreign language synergy for improving students' communicative and speech activity

Критерий	Основные признаки
Соотнесенность	1. Варьирование решаемой задачи в рамках содержания деятельности обучаемых 2. Наличие способности к переносу в схожую ситуацию общения 3. Наличие способности к переносу в новую ситуацию общения
Интегрированность	1. Объединение явлений родного и иностранного языков для совершенствования коммуникативно-речевой деятельности 2. Наличие осознанности для осмысления явлений языка и речевой культуры 3. Наличие устойчивости для невосприимчивости к явлениям интерференции
Продуктивность	1. Создание нового продукта коммуникативно-речевой деятельности 2. Наличие качественности, обеспечивающей правильность, безошибочность коммуникативно-речевых действий 3. Наличие автоматизированности для достижения достаточной скорости выполнения коммуникативно-речевых действий

При достижении **достаточной степени**:
- критерий соотнесенности характеризуется способностью обучаемых осуществлять ассоциативный перенос в схожую ситуацию общения и репродуктивный перенос в незнакомую ситуацию;
- критерий интегрированности показывает неполное, избирательное осмысление рассматриваемых понятий и явлений, более сильное проявление интерференции в неподготовленной речи;
- критерий продуктивности выявляет несоответствия в использовании речевых и невербальных средств общения в новых, встречающихся впервые ситуациях.

При **оптимальной степени**:
- критерий соотнесенности раскрывает способность обучаемых выполнять контролируемый перенос в идентичную ситуацию и творческий перенос в новую ситуацию, что обеспечивает эффективное взаимодействие между двумя языками и речевыми культурами;
- критерий интегрированности указывает на всестороннее понимание и осознание значимости получаемой информации и развиваемых умений, уместное применение речевых и невербальных средств двух языков, что дает возможность осуществлять результативное межъязыковое и межкультурное взаимодействие;
- критерий продуктивности демонстрирует соответствие качества и скорости выполнения действий условиям и требованиям, предъявляемым к билингвальному общению.

Обсуждение

Критерии и признаки, перечисленные выше, могут стать одним из доступных вариантов для определения готовности студентов к реализации взаимодействия родного и изучаемого языков и речевых культур. Для достижения этой цели может быть использована модель формирования готовности студентов к межкультурному взаимодействию, предложенная Е. В. Тройниковой [23]. В качестве критериев сформированности готовности студентов используются мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. Кратко охарактеризуем содержание каждого критерия.

О сформированности готовности обучаемых свидетельствует:
- на мотивационном уровне: наличие интереса и желания изучать языковые и культурные системы, активности в их освоении, осведомленности о языковых и культурных сходствах и различиях;
- на когнитивном уровне: владение ориентирами родной и иноязычной культур, правилами и формулами речевого этикета;
- на эмоциональном уровне: проявление толерантного отношения к иноязычной культуре, эмоциональной открытости;
- на поведенческом уровне: реализация роли посредника между культурами.

К сожалению, при реализации данной модели не выделены уровни сформированности готовности, что существенно бы расширило возможности ее практического применения.

И. В. Иванова выделяет три уровня развития межкультурной компетенции обучаемых: низкий, средний и высокий [24]. Пассивность обучаемых, невысокий уровень мотивации для достижения целей, отсутствие знаний о культурах страны родного и изучаемого языков свидетельствуют о низком уровне владения данной компетенцией. Наличие умеренной мотивации к осуществлению межкультурного взаимодействия, умения использовать

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

для этого только изученные шаблоны, отсутствие стремления к дальнейшему саморазвитию – все это характеризуется как средний уровень. Проявление ярко выраженной мотивации, умение преодолевать сложности в изучении и реализации межъязыкового и межкультурного общения указывают на высокий уровень.

Для определения уровня готовности будущих учителей иностранного языка к осуществлению культурно-образовательной деятельности А. Н. Мурзич рекомендует использовать три уровня – низкий, средний и высокий – по следующим показателям: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; оценочный [9].

Подсчет коэффициентов следует осуществлять по следующей формуле:

$$K = \frac{\textit{набранное количество баллов}}{\textit{количество максимально возможных баллов}} \text{ x } 100\,\%.$$

Высокому уровню соответствует коэффициент К 81–100 %, среднему – 56–80 %, низкому – до 55 %. Наличие возможности количественного определения и распределения полученных результатов позволяет шире применять данную формулу.

Так, Г. С. Вяликова и Ю. Б. Финикова предлагают использовать для изучения профессиональной компетентности учителя модель, основанную на педагогической диагностике с выделением соответствующих уровней: элементарного, достаточного и продвинутого [25]. Несмотря на ряд несомненных достоинств данной модели, в ней отсутствует компонент, связанный с определением уровня готовности к реализации межъязыковой и межкультурной коммуникации, что ограничивает возможности практического применения указанной модели.

Таким образом, необходимым условием для подготовки учителей к межъязыковому и межкультурному взаимодействию является формирование ряда умений (приспосабливаемость, гибкость, эмпатичность и др.), обеспечивающих результативность подобного общения [26].

Заключение

Для повышения эффективности приобщения к новой речевой культуре и облегчения процесса аккультурации студентам – будущим учителям иностранного языка необходимо:

1) знакомство с теоретическими сведениями о специфике данной речевой культуры и об установленных требованиях, предъявляемых к нормам речевого поведения;

2) овладение речевыми и невербальными средствами общения, характерными для новой речевой культуры;

3) коммуникативно-речевое взаимодействие с представителями данной культуры;

4) развитие уважительного отношения к новым культурным традициям;

5) применение гибкости и чуткости при знакомстве с нормами речевого поведения, несвойственными для страны родного языка;

6) выделение устойчивых и меняющихся характеристик речевой культуры, проявляющихся в различных сферах жизнедеятельности;

7) совершенствование умений, обеспечивающих представление родной речевой культуры в межкультурном общении [27].

В ходе исследования были рассмотрены самооценивание, тестирование и ситуативные задания для определения уровня готовности студентов к осуществлению межкультурного взаимодействия, которые дают возможность на начальном этапе обучения скорректировать выявленные пробелы в знаниях и умениях обучаемых. Использование данных заданий позволяет также формировать комплекс коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Предлагаемые способы определения готовности студентов к осуществлению взаимодействия родного и иностранного языков и речевых культур обеспечивают понимание ценности социокультурного статуса родного языка и его употребления при изучении иностранного языка, взаимосвязь языков и речевых культур, учет норм коммуникации в странах родного и иностранного языков, знание специфики билингвальной педагогической деятельности учителя, развитие коммуникативно-речевых билингвальных умений.

Охарактеризованы критерии и признаки, необходимые для сореализации родного и изучаемого языков и речевых культур. Установлено, что студентам следует стремиться к достижению оптимальной степени по всем показателям сформированности умений.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-525-534

Литература / References

1. Tseng S. F. The importance of culture in language learning. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2019, 7(1): 30–54.
2. Сидоренко О. И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2022. Т. 17. № 4. С. 73–81. [Sidorenko O. I. Formation of intercultural communicative competence of future foreign language teachers by means of interactive education technologies. *Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2022, 17(4): 73–81. (In Russ.)] https://doi.org/10.21209/2658-7114-2022-17-4-73-81
3. Аксенова О. С. К вопросу о необходимости межкультурного обучения будущих преподавателей иностранного языка. *Бизнес. Образование. Право*. 2024. № 3. С. 475–479. [Aksenova O. S. On the issue of the need for intercultural education of future foreign language teachers. *Business. Education. Law*, 2024, (3): 475–479. (In Russ.)] https://doi.org/10.25683/VOLBI.2024.68.1075
4. Тынник Г. Н. Содержание обучения коммуникативным стратегиям межкультурного взаимодействия в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021. № 9. С. 49–56. [Tynnik G. N. Content of teaching communicative strategies of intercultural cooperation in the process of training future teachers of foreign languages. *Izvestiya of the Volgograd State Pedagogical University*, 2021, (9): 49–56. (In Russ.)] https://elibrary.ru/aillav
5. Оршанская Е. Г. Учитель иностранного языка как организатор межъязыкового и межкультурного взаимодействия. Новокузнецк: СибГИУ, 2012. Ч. 1. 194 с. [Orshanskaya E. G. *A foreign language teacher as an organizer of interlanguage and intercultural interaction*. Novokuznetsk: SibSIU, 2012, pt. 1, 194. (In Russ.)]
6. Byram M. Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2013, 1(3): 53–62.
7. Ali Sh., Kazemian B., Mahar I. H. The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu: Journal of Education*, 2015, 15(1): 1–10. https://doi.org/10.2139/ssrn.2656713
8. Moldabekova S. K. Foreign language training of future teachers in the context of the modern paradigm of education. *Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*, 2023, 110(2): 198–208. https://doi.org/10.31489/2023ped2/198-208
9. Мурзич А. Н. Методическая типология средств распространения культурных ценностей. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 6. С. 130–132. [Murzich A. N. Methodological typology of the means of cultural values conveying. *Pedagogical education in Russia*, 2014, (6): 130–132. (In Russ.)] https://elibrary.ru/sjefej
10. Zhukova T. A., Bogoslovskiy V. I., Gladkaya I. V., Andreeva E. Yu., Dzhurinskiy A. N. Prospects of preparing future teachers for intercultural interaction in the accelerated learning conditions. *Science for Education Today*, 2023, 13(3): 178–197. http://doi.org/10.15293/2658-6762.2303.09
11. Гончарова В. А. Профессионально-педагогическая подготовка учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям? *Рема*. 2023. № 3. С. 65–79. [Goncharova V. A. Professional and pedagogical training of foreign languages: Do the goals meet the expectations. *Rhema*, 2023, (3): 65–79. (In Russ.)] https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-65-79
12. Оршанская Е. Г. Риторическая модель формирования билингвальных умений: в процессе подготовки учителя иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013. 494 с. [Orshanskaya E. G. *The rhetorical model of the formation of bilingual skills: In the process of training a foreign language teacher*. Dr. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2013, 494. (In Russ.)] https://elibrary.ru/sunmor
13. Moeller A. K., Nugent K. Building intercultural competence in the language classroom. *Unlock the gate to communication*, ed. Dhonau S. Eau Clarie, WI: Crown Prints, 2014, 1–18. URL: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnfacpub (accessed 15 Aug 2025).
14. Насырова М. Б., Власова М. А. Взаимосвязь родного и иностранного языков как условие совершенствования речевой деятельности учащихся. Оренбург: ОГПУ, 2004. 155 с. [Nasyrova M. B., Vlasova M. A. *The relationship between native and foreign languages as a condition for improving students' speech activity*. Orenburg: OSPU, 2004, 155. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qrgoth
15. DeCapua A., Wintergerst A. C. *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004, 308. https://doi.org/10.3998/mpub.7367950
16. Lee T.-Y., Ho Y.-C., Chen C.-H. Integrating intercultural communicative competence into an online EFL classroom: An empirical study of a secondary school in Thailand. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2023, 8(4): 1–25. http://doi.org/10.1186/s40862-022-00174-1
17. Тынник Г. Н. Педагогические условия развития коммуникативно-интерактивных умений будущего учителя иностранного языка. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2021. Т. 9. № 4. [Tynnik G. N. The pedagogical

conditions for developing interactive communicative skills of intending foreign language teachers. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, 9(4). (In Russ.)] https://elibrary.ru/ylpsec
18. Кузовлев В. П., Карташова В. Н. Современные технологии профессиональной подготовки учителя иностранного языка. М.: МПГУ, 2004. 164 с. [Kuzovlev V. P., Kartashova V. N. *Modern technologies of professional training of a foreign language teacher*. Moscow: MPSU, 2004, 164. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qtvdol
19. Царева М. А. Межкультурная коммуникация и диалог культур. Хабаровск: Изд-во Дальневост. гос. гуманитар. ун-та, 2006. 62 с. [Tsareva M. A. *Intercultural communication and dialogue of cultures*. Khabarovsk: Izd-vo Dalnevost. gos. gumanitar. un-ta, 2006, 62. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qvdzyz
20. Никитина Л. Б. Риторика и теория межкультурной коммуникации: интеграция идей в процессе преподавания курса риторики в вузе. *Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве*: XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 21–23 января 2009 г.) М.: Институт Пушкина, 2009. С. 338–344. [Nikitina L. B. Rhetoric and theory of intercultural communication: Integration of ideas in the process of teaching a course of rhetoric at a university. *Rhetoric and culture of communication in the public and educational space*: Proc. XIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 21–23 Jan 2009. Moscow: Pushkin Institute, 2009, 338–344. (In Russ.)]
21. Тройникова Е. В. Информационно-стратегическая готовность студентов к межкультурному взаимодействию: лингводидактические приоритеты. *Бизнес. Образование. Право*. 2022. № 3. С. 288–293. [Troinikova E. V. Information and strategic readiness of students for intercultural interaction: Linguodidactic priorities. *Business. Education. Law*, 2022, (3): 288–293. (In Russ.)] https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.60.304
22. Upshur J. A. Cross-cultural testing: What to test. *Language Learning*, 2006, 16(3-4): 183–196. http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00820.x
23. Тройникова Е. В. Формирование готовности к межнациональному взаимодействию в системе общекультурной подготовки студентов. *Инновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов*: Междунар. науч.-метод. конф. (Ижевск, 30–31 марта 2005 г.) Ижевск: УдГУ, 2005. С. 447–455. [Troinikova E. V. Developing readiness for intercultural interaction in the system of higher education. *Innovative processes in education and problems of improving the quality of specialist training*: Proc. Intern. Sci.-Method. Conf., Izhevsk, 30–31 Mar 2005. Izhevsk: UdSU, 2005, 447–455. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ynmuoh
24. Ivanova I. V. Assessing of the level of professional cross-cultural competence among banking students. *Financial space*, 2014, 4(16): 81–82.
25. Вяликова Г. С., Финикова Ю. Б. Диагностика сформированности профессиональной компетентности учителя. *Психолого-педагогический поиск*. 2012. № 23. С. 122–128. [Vyalikova G. S., Finikova Yu. B. Diagnosing teacher's professional competence formation. *Psychological and Pedagogical Search*, 2012, (23): 122–128. (In Russ.)] https://elibrary.ru/phdqtt
26. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 2006, 10(3): 241–266. http://doi.org/10.1177/1028315306287002
27. Оршанская Е. Г. Особенности подготовки учителя иностранного языка к межкультурному общению. *Современные вопросы теории и практики обучения в вузе*. 2008. № 8. С. 194–199. [Orshanskaia E. G. Preparing a foreign language teacher for intercultural communication. *Sovremennye voprosy teorii i praktiki obucheniia v vuze*, 2008, (8): 194–199. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ryagur

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

© 2026. Халатян К. А., Григорян Л. А.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: QCTTTQ

Интерактивные математические тренинги как инструмент формирования управленческой компетентности будущих педагогов

Халатян Кристина Арсеновна
Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, Ставрополь
eLibrary Author SPIN: 9391-8338
https://orcid.org/0000-0001-6287-4385
Khalatyan_K.A@mail.ru

Григорян Лусине Арсеновна
Ставропольский государственный педагогический институт,
Россия, Ставрополь
eLibrary Author SPIN: 9541-8380
https://orcid.org/0000-0002-8154-3984

Аннотация: В условиях современной образовательной системы России все больше внимания уделяется интерактивным методам обучения, которые способствуют глубокому усвоению знаний и развитию практических навыков у студентов. Особенно это актуально для будущих педагогов, чья профессиональная подготовка должна включать не только теоретические знания, но и развитые управленческие компетенции, такие как планирование, организация, контроль и принятие решений в образовательной деятельности. Эти компетенции становятся ключевыми для успешной адаптации учителей к динамичным вызовам образования, включая работу с учащимися и использование инновационных технологий. Математические дисциплины играют здесь особую роль, поскольку развивают аналитическое мышление, логику и навыки работы с данными, необходимые для решения управленческих задач. Однако в нематематических профилях педагогического образования изучение математики часто ограничивается одной дисциплиной, что создает пробелы в формировании этих навыков. В настоящем исследовании интеграция интерактивных математических тренингов рассматривается как приоритетное направление формирования управленческой компетентности в образовательной системе. Цель – разработать и оценить эффективность интерактивных математических тренингов для формирования управленческой компетентности студентов педагогического вуза с нематематическими профилями подготовки. Для достижения данной цели использовались такие методы исследования, как анализ, тестирование, анкетирование, беседа и статистический анализ. На основе анализа литературы сформулировано определение понятия *интерактивные математические тренинги*. В предложенных авторами тренингах для формирования управленческой компетентности учтена не только специфика педагогического образования, но и интеграция математических методов (оптимизация, анализ данных, моделирование). На основе эмпирических данных выявляются ключевые аспекты формирования управленческой компетентности и анализируется эффективность тренингов в развитии когнитивного, коммуникативного и организационно-деятельностного компонентов. Проведенное экспериментальное исследование демонстрирует эффективность интерактивных математических тренингов в повышении уровня управленческой компетентности и проблемы, с которыми сталкиваются студенты при их внедрении.

Ключевые слова: педагогическое образование, управленческая компетентность, интерактивный подход, мотивация студентов, критическое мышление, интерактивные математические тренинги

Цитирование: Халатян К. А., Григорян Л. А. Интерактивные математические тренинги как инструмент формирования управленческой компетентности будущих педагогов. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 535–545. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-535-545

Поступила в редакцию 03.09.2025. Принята после рецензирования 21.11.2025. Принята в печать 26.11.2025.

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

original article

Interactive Mathematical Training as a Tool for Developing Management Competencies in Pre-Service Teachers

Kristina A. Khalatyan
Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol
eLibrary Author SPIN: 9391-8338
https://orcid.org/0000-0001-6287-4385
Khalatyan_K.A@mail.ru

Lusine A. Grigoryan
Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol
eLibrary Author SPIN: 9541-8380
https://orcid.org/0000-0002-8154-3984

Abstract: The modern Russian education system focuses on interactive teaching methods that promote deep knowledge acquisition and practical skills. Pre-service teachers must master managerial competencies such as planning, organizing, monitoring, and decision-making. These skills are key to successfully adapting to educational changes and challenges, including classroom communication and innovative technologies. Mathematical disciplines develop the analytical thinking, logic, and data processing skills necessary for solving management problems. However, pre-service teachers of non-mathematical profiles are offered a very limited range of mathematical courses, which creates gaps in these skills. Consequently, integrating interactive mathematical training should be a priority area for fostering managerial competence in the education system. This article evaluates the effectiveness of interactive mathematical training in developing management skills among pre-service teachers of non-mathematical profiles. A combination of standard research methods, including literature reviews, questionnaires, interviews, and statistical analysis, allowed for a clear definition of *interactive mathematical training*. These training sessions account for both the specifics of teacher education and the integration of mathematical methods such as optimization, data analysis, and modeling. Empirical data analysis highlighted the key aspects of managerial competence development across cognitive, communicative, and organizational dimensions. The experiment demonstrates the effectiveness of interactive mathematical training in enhancing managerial competence while also revealing the challenges students faced during its implementation.

Keywords: pedagogical education, management competencies, interactive approach, student motivation, critical thinking, interactive mathematical trainings

Citation: Khalatyan K. A., Grigoryan L. A. Interactive Mathematical Training as a Tool for Developing Management Competencies in Pre-Service Teachers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 535–545. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-535-545

Received 3 Sep 2025. Accepted after review 21 Nov 2025. Accepted for publication 26 Nov 2025.

Введение

В современном образовательном процессе важную роль играют методы, способствующие активному вовлечению студентов в процесс обучения. Одним из таких методов являются интерактивные тренинги, которые становятся все более популярными в вузах. Эти тренинги помогают не только усваивать теоретический материал, но и развивать практические навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Интерактивные тренинги предполагают их активное вовлечение в обсуждение, решение задач и выполнение практических заданий. Это способствует не только лучшему пониманию материала, но и формированию у студентов навыков критического мышления и способности к анализу [1–3]. Интерактивные тренинги часто организуются в формате групповой работы и позволяют студентам обмениваться мнениями и идеями. Совместное решение задач способствует развитию навыков командной работы и коммуникации, являющихся важными аспектами в любой профессиональной сфере. Студенты учатся аргументировать свои мнения, слушать других и находить компромиссы, что способствует более глубокому усвоению материала [4–7]. В преподавании математических дисциплин интерактивные тренинги часто включают реальные примеры и практические задачи, тем самым обучение становится более актуальным и интересным. Студенты видят, как математические концепции применяются в различных областях, таких как экономика, инженерия, физика и др. Это не только повышает мотивацию, но и помогает студентам осознать значимость изучаемого материала. Современные технологии играют важную роль в организации интерактивных тренингов, например, математическое программное обеспечение, онлайн-симуляции и платформы для совместной работы делают процесс обучения более динамичным и доступным. Студенты могут работать

над задачами в реальном времени, что позволяет им мгновенно получать обратную связь и корректировать свои ошибки. Это способствует более глубокому пониманию материала и развитию навыков самоконтроля [8–10]. Интерактивные тренинги могут быть адаптированы под уровень знаний и потребности студентов. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого участника и делать обучение более персонализированным. Участие в интерактивных тренингах повышает уровень мотивации студентов. Студенты становятся более активными участниками образовательного процесса, что в конечном итоге приводит к улучшению их академических результатов [11–14].

Современная педагогика требует от будущих педагогов не только глубоких профессиональных знаний, но и развитой управленческой компетентности, включающей навыки планирования, организации, контроля и принятия решений в образовательной деятельности [15–19]. Управленческая компетентность предполагает наличие знаний об управленческой деятельности и способность осмысливать, анализировать и оценивать управленческие ситуации (когнитивный компонент); будущий учитель должен быть ориентирован на гуманизм, демократию и признание человека как главной ценности (ценностный компонент); будущий учитель должен эффективно взаимодействовать с участниками образовательного процесса (коммуникативный компонент); будущий учитель должен владеть навыками прогнозирования, планирования, организации управленческой деятельности и контроля (организационно-деятельностный компонент).

Все эти компоненты в совокупности позволяют выпускнику успешно адаптироваться к современным вызовам в области образования [20]. Ключевыми элементами управленческой компетентности являются аналитическое мышление, логика и навыки работы с данными, которые тесно связаны с математическими знаниями. Поэтому математические дисциплины можно рассматривать как инструменты развития когнитивных и управленческих навыков [8].

Под термином *интерактивные математические тренинги* мы понимаем комплекс занятий, направленных на практическое применение математических методов и моделей в решении управленческих задач. Интерактивные математические тренинги (ИМТ) могут включать компьютерные симуляции, задачи на оптимизацию, статистический анализ и моделирование образовательных процессов, что помогает развивать системное мышление и умение принимать обоснованные решения [21–25]. На основе обзора литературы можно охарактеризовать ИМТ как эффективные инструменты развития управленческой компетентности будущих педагогов, способствующие не только усвоению математических знаний, но и развитию практических навыков управления образовательным процессом.

Цель исследования – разработать и оценить эффективность ИМТ для формирования управленческой компетентности студентов педагогического вуза с нематематическими профилями подготовки.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в обосновании связи между математическими знаниями и управленческой компетентностью будущих педагогов, а также в представлении ИМТ как ключевого механизма формирования этой компетентности. Данная работа вносит вклад в теорию компетентностного подхода в образовании, демонстрируя роль математики как инструмента для развития навыков принятия решений, что расширяет понимание междисциплинарных связей в подготовке специалистов.

Практическая значимость исследования проявляется в предоставлении конкретных примеров заданий, таких как оптимизация ресурсов, анализ эффективности и моделирование ситуаций, которые могут быть непосредственно интегрированы в учебные курсы. Тренинги, адаптированные для дисциплины Методы математической обработки данных, иллюстрируют возможности внедрения математических элементов в нематематические профили, способствуя повышению мотивации и академических результатов студентов и развитию управленческой компетентности. Несмотря на выявленные проблемы внедрения ИМТ, результаты эксперимента и опроса подтверждают их эффективность.

Методы и материалы

В ходе исследования использовался комплекс методов, среди которых приоритетными были анализ, синтез и систематизация материала по проблеме формирования управленческой компетентности, тестирование и анкетирование студентов.

В эксперименте участвовали 62 студента 3-го курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) Ставропольского государственного педагогического института (СГПИ). В экспериментальную группу (ЭГ) вошли студенты профилей Русский язык и Литература, в контрольную группу (КГ) – студенты профилей История и Обществознание.

Результаты

В учебных планах нематематических профилей направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) СГПИ предусмотрено изучение лишь одной математической дисциплины, а именно Методы математической

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

обработки данных, которая изучается в течение одного семестра. В связи с этим возник вопрос: *Каковы возможности использования потенциала математической дисциплины для формирования управленческой компетентности?*

В связи с этим необходимо рассмотреть, каким образом содержание данной дисциплины и возможности интерактивных тренингов, применяемых на практических занятиях, могут быть адаптированы для формирования управленческой компетентности.

Процесс формирования управленческой компетентности организован и осуществлялся на практических занятиях по дисциплине Методы математической обработки данных в СГПИ.

Для оценки управленческой компетентности нами применялось тестирование студентов, которое включало: теоретические вопросы с выбором ответа; практические ситуации (развернутый ответ); вопросы на анализ и планирование (развернутый ответ) по компонентам управленческой компетентности: когнитивному, коммуникативному и организационно-деятельностному (табл. 1).

Эксперимент проводился в течение одного семестра. На контрольном этапе эксперимента была проведена оценка управленческой компетентности экспериментальной и контрольной групп с использованием анкет и тестов. В таблице 2 приведено описание начального уровня управленческой компетентности КГ (n = 32) и ЭГ (n = 30) на основе данных анкет и тестов.

Для сравнения средних значений использован t-тест для независимых выборок с уровнем

Табл. 1. Примеры вопросов тестирования
Tab. 1. Examples of test questions

Компоненты	Теоретические вопросы с выбором ответа	Практические ситуации (развернутый ответ)	Вопросы на анализ и планирование (развернутый ответ)
Когнитивный	1. Что такое педагогический менеджмент? а) Управление учебным процессом с использованием педагогических методов … 2. Основная функция контроля в управлении учебным процессом – а) Анализировать и корректировать ход обучения …	1. В вашем классе возникла конфликтная ситуация между двумя учениками, которая мешает проведению урока. Опишите ваши действия как управленца учебного процесса. 2. Вам необходимо подготовить класс к экзамену по математике. Как вы спланируете и организуете учебный процесс, чтобы обеспечить максимальную эффективность подготовки?	1. Предложите план подготовки класса к контрольной работе: укажите общие цели подготовки, этапы реализации, меры контроля и корректировки, а также критерии оценки успеха. Обоснуйте свой план, ссылаясь на управленческие принципы. 2. При анализе результатов текущей контрольной работы вы заметили, что значительная часть класса испытывает трудности с одной темой. Какие управленческие решения вы примете?
Коммуникативный	1. Что из перечисленного является основным элементом эффективной коммуникации в управлении классом? а) Умение слушать … 2. Какая из моделей коммуникации наиболее полно отражает процесс обмена информацией между учителем и учениками?) а) Линейная модель …	1. Во время урока вы заметили, что один из учеников не понимает объяснение, но стесняется задать вопрос. Как вы организуете коммуникацию, чтобы помочь ученику? 2. Между двумя учениками возник конфликт, который мешает работе всего класса. Опишите, как вы будете использовать коммуникативные навыки для разрешения конфликта. 3. Родители ученика выражают недовольство успеваемостью ребенка и обвиняют учителя в недостаточном внимании. Как вы построите диалог с родителями, чтобы сохранить доверие и найти решение?	1. Какие коммуникативные стратегии вы применяете для эффективного взаимодействия с коллегами и администрацией школы? 2. Как вы планируете развивать свои коммуникативные навыки в профессиональной деятельности? 3. Опишите, каким образом вы оцениваете эффективность своей коммуникации с учениками и родителями.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-535-545

Компоненты	Теоретические вопросы с выбором ответа	Практические ситуации (развернутый ответ)	Вопросы на анализ и планирование (развернутый ответ)
Организационно-деятельностный	1. Какую роль играет мониторинг учебной деятельности в управлении классом? а) Позволяет выявить проблемы и скорректировать процесс обучения … 2. Какой из подходов наиболее целесообразен при распределении обязанностей в коллективе учителей? а) Произвольное распределение …	1. Вам необходимо организовать подготовку к итоговой контрольной работе по математике для класса с разным уровнем подготовки. Как вы спланируете учебную деятельность, чтобы учесть индивидуальные особенности учеников? 2. В школе планируется проведение предметной недели по математике. Опишите, как вы организуете деятельность учеников и коллег для успешного проведения мероприятия. 3. В ходе учебного года выявились проблемы с посещаемостью уроков у части учеников. Как вы организуете работу по повышению их мотивации и ответственности?	1. Какие организационные навыки вы считаете ключевыми для успешного управления учебным процессом в классе? 2. Как вы планируете развивать свои управленческие и организационные компетенции в профессиональной деятельности? 3. Опишите, каким образом вы оцениваете эффективность своей организационной деятельности и принимаете решения по ее улучшению.

Табл. 2. Описание начального уровня управленческой компетентности
Tab. 2. Entry level of management competence

Группа	Количество участников	Средний балл (из 100)	Стандартное отклонение
Контрольная	32	68,7	7,9
Экспериментальная	30	70,4	8,3

значимости α = 0,05. В результате статистической обработки выявлено отсутствие статистически значимых различий между группами по уровню управленческой компетентности на начальном этапе. Это позволило считать группы сопоставимыми для дальнейшего проведения эксперимента и оценки влияния ИМТ в формировании управленческой компетентности.

Экспериментальная группа в рамках изучения дисциплины Методы математической обработки данных участвовала в ИМТ, связанных с управленческими задачами (например, оптимизация ресурсов, анализ эффективности, принятие решений на основе данных). Контрольная группа занималась по обычной программе без тренингов.

Для выявления мнения и представления о роли математики в формировании управленческой компетентности студентов ЭГ нами была разработана анкета. Приведем примеры вопросов анкеты, которые послужили основой для определения содержания формирующего эксперимента:

1. Насколько важным вы считаете математическое образование для педагогов?

2. Насколько математические знания помогают Вам в решении практических управленческих задач?

3. Какие разделы математики, по вашему мнению, наиболее полезны для развития управленческой компетентности?

4. Согласны ли вы с утверждением: «Математические методы помогают принимать более обоснованные управленческие решения»?

5. Какие управленческие компетенции, по вашему мнению, развиваются благодаря математическому образованию?

6. Используете ли вы математические методы или инструменты в учебной или внеучебной деятельности, связанной с управлением?

7. Какие дополнительные знания или навыки в области математики вы хотели бы получить для улучшения своей управленческой компетентности?

Важность знания математики для педагогов оценивалась по шкале от 1 до 5. Из 30 ответов 3 студента отметили низкую важность (оценка 1), 5 – важность на уровне 2, 8 – на уровне 3, 7 – на уровне 4, 7 – на уровне 5. Среднее значение важности составило примерно 3,4, что свидетельствует об умеренно

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

положительном восприятии роли математики в педагогической деятельности. Данные по оценке полезности математических знаний для управленческих задач продемонстрировали следующее: только 1 студент оценил полезность на максимальном уровне (5), 3 студента поставили оценку 4, 7 – оценку 3, 9 – оценку 2, и 10 студентов выбрали минимальную оценку 1. Это означает, что большинство студентов (19 из 30) оценивают полезность математики для управленческих задач как низкую (оценки 1 и 2), что свидетельствует о низком уровне признания практического значения математических знаний в данной сфере. В вопросе о наиболее полезных разделах математики (множественный выбор) 16 студентов выбрали статистику, 12 – алгебру, 6 – геометрию. Это указывает на то, что статистика и алгебра считаются ключевыми разделами для подготовки к управленческой деятельности.

Чтобы показать роль математики в управленческих процессах, нами были разработаны тренинги, которые проводились в рамках изучения дисциплины Методы математической обработки данных. В таблице 3 приведены примеры заданий математического тренинга с деталями для развития управленческой компетентности.

Эффективность решения, моделирования и визуализации решения данных заданий обеспечивается за счет использования студентами инструментов анализа и обработки данных Excel, Python и MATLAB. Для построения моделей оптимизации, анализа данных, прогнозирования временных рядов и создания графиков применялся Excel. С помощью языка программирования Python осуществлялось моделирование, анализ временных рядов, построение деревьев решений и др. А с помощью пакета прикладных программ MATLAB студенты составляли математические модели предложенных заданий, проводили анализ данных, оптимизацию и визуализацию. Интерактивные тренинги включали и групповые проекты, которые требовали организации совместной работы, распределения ролей и обязанностей, а также систематизации информации и структурирования процессов. Участие в командных заданиях и симуляциях предполагало согласование действий участников и управление взаимодействием.

На последнем практическом занятии по Методам математической обработки данных была проведена беседа. По результатам первой части беседы предлагалось определить ключевые элементы (аспекты) и характеристики ИМТ, которые были выделены

Табл. 3. Задания интерактивного математического тренинга
Tab. 3. Tasks of interactive mathematical training

Вид задания	Задание	Цель
Оптимизация ресурсов	Участникам предлагается управлять виртуальным проектом (например, организацией школьного мероприятия) с ограниченным бюджетом. Нужно распределить средства между различными статьями расходов (например, аренда помещения, реклама, оборудование)	Применить методы линейного программирования для нахождения оптимального распределения ресурсов, минимизируя затраты и максимизируя качество мероприятия
Анализ эффективности	Студенты получают данные о результатах различных методов обучения и должны провести анализ, используя статистические методы (например, t-тест для сравнения средних)	Научиться интерпретировать результаты и делать выводы о том, какой метод более эффективен
Принятие решений на основе данных	Участникам предоставляется набор данных о посещаемости учеников и их успеваемости. Необходимо проанализировать данные и выявить закономерности, например как посещаемость влияет на успеваемость	Использовать методы корреляционного анализа и визуализации данных для обоснования управленческих решений (например, внедрения обязательных занятий)
Ситуационные задачи	Студенты разбиваются на группы и получают сценарий кризисной ситуации в образовательном учреждении (например, резкое снижение успеваемости). Каждой группе нужно разработать план действий, основываясь на анализе данных и использовании математических методов	Применить системное мышление для решения комплексной проблемы и обосновать свои решения с помощью математического анализа

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-535-545

Вид задания	Задание	Цель
Моделирование	Участникам предлагается смоделировать процесс принятия решений в условиях неопределенности (например, выбор между несколькими программами обучения). Используя методы теории вероятностей, нужно оценить риски и выгоды каждого варианта	Научиться строить модели и принимать обоснованные решения на основе вероятностного анализа
Анализ временных рядов и прогнозирование	Студенты получают данные о посещаемости занятий или успеваемости за несколько месяцев. Нужно проанализировать динамику и построить прогноз на следующий период с помощью методов скользящего среднего или экспоненциального сглаживания	Научиться выявлять тенденции и делать прогнозы, которые помогут в планировании учебного процесса и управлении ресурсами
Критический путь и управление проектами	Дана схема проекта с перечнем задач, их длительностью и зависимостями. Нужно определить критический путь, рассчитать минимальное время выполнения проекта и предложить варианты оптимизации	Освоить базовые методы управления проектами и планирования времени с помощью математического анализа
Анализ рисков с помощью дерева решений	Рассмотреть ситуацию выбора между несколькими стратегиями развития учебного заведения с разными вероятностями успеха и затратами. Построить дерево решений, вычислить ожидаемую полезность каждого варианта и выбрать оптимальный	Развить умение структурировать сложные решения и учитывать риски при управлении
Оптимизация расписания	Составить расписание занятий с учетом ограничений (наличие преподавателей, аудитории, предпочтения студентов). Использовать методы целочисленного программирования для минимизации конфликтов и простоев	Развить навыки решения задач оптимизации, важных для эффективного управления учебным процессом

в процессе обсуждения со студентами. Они описывали влияние каждого аспекта на обучение и формирование управленческой компетентности. По результатам этой беседы ими составлена таблица 4.

Таким образом, выделенные студентами аспекты позволяют заключить, что ИМТ эффективны не только с точки зрения усвоения знаний, но и формирования управленческой компетентности, необходимой в образовательной и профессиональной деятельности.

Вторая часть беседы была уделена проблемам, с которыми ЭГ сталкивалась в ходе математического тренинга. На основе беседы и собственных наблюдений выявлены основные проблемы формирования управленческой компетентности будущего педагога с помощью ИМТ (табл. 5).

На итоговом этапе эксперимента была проведена повторная оценка управленческой компетентности обеих групп с использованием тестирования. В таблице 6 приведено описание уровня управленческой компетентности контрольной (n = 32) и экспериментальной (n = 30) групп на основе данных тестирования.

Как показала статистическая обработка, после проведения формирующего эксперимента экспериментальная группа продемонстрировала значительно более высокий уровень управленческой компетентности по сравнению с контрольной группой как по результатам анкет, так и по результатам тестов. Это подтверждает эффективность математических тренингов в развитии управленческих навыков у будущих педагогов.

Заключение

В ходе проведенного исследования была доказана эффективность формирования управленческой компетентности у студентов – будущих педагогов с нематематическими профилями через ИМТ. Результаты беседы с участниками эксперимента показали, что интерактивные тренинги являются эффективным инструментом развития управленческой компетентности. Студенты отметили

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Табл. 4. Характеристики интерактивных математических тренингов
Tab. 4. Characteristics of interactive mathematical trainings

Аспект	Описание
Эффективность	Интерактивные математические тренинги являются эффективными инструментами для обучения и развития управленческих навыков
Активное вовлечение	Студенты активно участвуют в процессе обучения, решая задачи, работая в группах и обсуждая результаты, что способствует лучшему усвоению материала
Командная работа	Тренинги включают элементы командной работы, что развивает навыки сотрудничества, обмена идеями и распределения ролей, подчеркивая важность командной динамики в управлении
Практическое применение	Задачи и кейсы имеют практическое применение, позволяя участникам увидеть, как математические методы могут быть использованы в управлении и других сферах
Современные технологии	Использование программного обеспечения для моделирования делает обучение более доступным и интересным
Обратная связь	Участники получают обратную связь от педагога и одногруппников, что способствует анализу собственных действий и улучшению навыков
Рефлексия	Рефлексия позволяет осмысливать полученный опыт и применять его в будущем
Адаптивность	Формат тренингов учитывает уровень знаний и потребности участников, что делает обучение более персонализированным
Развитие критического мышления	Тренинги способствуют развитию критического мышления, обучая анализировать информацию, формулировать гипотезы и принимать обоснованные решения
Повышение мотивации	Интерактивные форматы обучения повышают мотивацию участников, т. к. они чувствуют свою значимость в процессе и видят результаты своих усилий

Табл. 5. Проблемы формирования управленческой компетентности
Tab. 5. Problems of management competence development

Проблема	Описание
Недостаток практического опыта	Будущие педагоги могут не иметь достаточного опыта в управлении классом или образовательным процессом, что затрудняет применение теоретических знаний
Разнообразие образовательных технологий	Множество технологий и методов может затруднить адаптацию студентов, приводя к неравномерному усвоению материала
Проблемы с мотивацией	Студенты могут не видеть связи между математикой и управленческими навыками, что снижает их мотивацию к участию в тренингах
Разные уровни подготовки	Участники могут иметь разные уровни математической подготовки, что создает трудности в групповом обучении
Ограниченные ресурсы	Не всегда есть доступ к необходимым ресурсам, таким как современные технологии и программное обеспечение
Сложность оценки	Оценка управленческой компетентности может быть субъективной и сложной, что затрудняет понимание реального уровня подготовки студентов
Адаптация к изменениям	Быстрое изменение образовательной среды требует постоянного обновления знаний и навыков, что может быть сложной задачей
Психологические барьеры	Студенты могут испытывать страх или неуверенность при участии в интерактивных тренингах, что препятствует их активному вовлечению в процесс обучения

Табл. 6. Описание итогового уровня управленческой компетентности
Tab. 6. Initial level of management competencies

Группа	Количество участников	Средний балл теста (из 100)	Стандартное отклонение
Контрольная	32	72,3	6,8
Экспериментальная	30	82,4	5,9

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-535-545

важность активного вовлечения, командной работы, практического применения знаний и использования современных технологий, что подтверждает их значимость в образовательном процессе. Также выделены ключевые проблемы, которые могут препятствовать успешному формированию управленческой компетентности. К ним можно отнести: недостаток практического опыта, разнообразие образовательных технологий, проблемы с мотивацией, различные уровни подготовки студентов, ограниченные ресурсы, сложности в оценке компетентности, необходимость адаптации к изменениям и психологические барьеры. Эти факторы требуют внимания со стороны преподавателей и образовательных учреждений для создания более эффективной и поддерживающей среды обучения.

Таким образом, статистическая обработка результатов тестирования показала, что экспериментальная группа, участвовавшая в ИМТ, продемонстрировала значительное улучшение в уровне управленческой компетентности по сравнению с контрольной группой.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.
Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Дмитриева Ю. В. Проведение интерактивного практикума в форме тренинга. *Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*: Междунар. науч.-метод. конф. (Белгород, 1–5 апреля 2019 г.) Белгород: БУКЭП, 2019. С. 95–99. [Dmitrieva Yu. V. Interactive workshop in the form of training. *Modern education: Current issues, achievements, and innovations*: Proc. Intern. Sci.-Method. Conf., Belgorod, 1–5 Apr 2019. Belgorod: BUCEL, 2019, 95–99. (In Russ.)] https://elibrary.ru/quqttp
2. Шахназарова Н. В. Тренинг как форма интерактивного обучения студентов. *Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики*: XVIII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 14–15 июня 2024 г.) Минск: ИВЦ Минфина, 2024. С. 151–153. [Shakhnazarova N. V. Training as a form of interactive teaching of students. *Modern innovative technologies and problems of sustainable development in the context of the digital economy*: Proc. XVIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Minsk, 14–15 Jun 2024. Minsk: ICC of the Ministry of Finance, 2024, 151–153. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kjqsto
3. Шинкарева А. М. Особенности применения интерактивных технологий в учебном процессе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 52-1. С. 373–379. [Shinkareva A. M. Features of application of interactive technologies in the educational process. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2016, (52-1): 373–379. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vuujpj
4. Багдасарьян И. С., Твердохлебова Т. В. Интерактивные методы как условие развития профессиональных компетенций современного менеджера. *Вестник университета*. 2010. № 3-1. С. 61–67. [Bagdasaryan I. S., Tverdokhlebova T. V. Interactive methods as a condition for the development of professional competencies of a modern manager. *Vestnik universiteta*, 2010, (3-1): 61–67. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vwkubf
5. Терентьева А. А. Роль тренинговых технологий в развитии профессиональных и общих компетенций студентов. *Наука и социум*: Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Новосибирск, 1 марта 2019 г.) Новосибирск: ЧУ ДПО СИПППИСР, 2019. Ч. 2. С. 83–86. [Terenteva A. A. The role of training technologies in the development of professional and general competencies of students. *Science and society*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. Participation, Novosibirsk, 1 Mar 2019. Novosibirsk: SIPPPSR, 2019, pt. 2, 83–86. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ccoyqn
6. Казначеева С. Н., Челнокова Е. А., Репина Р. В., Агаев Н. Ф. Роль тренингов в развитии познавательной активности студентов в рамках профессионального самоопределения. *Дискуссия*. 2015. № 4. С. 103–108. [Kaznacheeva S. N., Chelnokova E. A., Repina R. V., Agaev N. F. The role of trainings for development of students' cognitive activity in the frames of professional self-determination. *Discussion*, 2015, (4): 103–108. (In Russ.)] https://elibrary.ru/trvdsv
7. Цырендоржиев А. Э. Социально-психологический тренинг как метод интерактивного обучения. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*. 2018. № 2. С. 61–64. [Tsyrendorzhiev A. E. Social-psychological training as a method of interactive training. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2018, (2): 61–64. (In Russ.)] https://elibrary.ru/upsnhl

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

8. Зверева А. Т., Чернышова А. В. Развитие управленческой компетенции учителей математики в процессе повышения их квалификации. *Тенденции и перспективы развития математического образования*: XXXIII Междунар. науч. семинар. (Киров, 25–27 сентября 2014 г.) Киров: ВятГГУ, 2014. С. 175–176. [Zvereva A. T., Chernyshova A. V. Developing managerial competence in mathematics teachers in the process of improving their qualifications. *Trends and prospects for the development of mathematical educatio*n: Proc. XXXIII Intern. Sci. Seminar, Kirov, 25–27 Sep 2014. Kirov: VyatSHU, 2014, 175–176. (In Russ.)] https://elibrary.ru/swtngv
9. Клименко И. С. Возможности интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 «Математика», «Информатика». *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 195. С. 21–29. [Klimenko I. S. Possibilities of interactive technologies in the development of professional competencies of bachelor's degree students of 44.03.05 "Mathematics", "Informatics" programmes. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, 26(195): 21–29. (In Russ.)] https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-21-29
10. Кузнецова О. А. Математические модели технологий формирования управленческой компетентности. *Школа университетской науки: парадигма развития*. 2013. № 2. С. 16–23. [Kuznetsova O. A. Mathematical models of technologies for the formation of managerial competence. *Shkola universitetskoi nauki: Paradigma razvitiia*, 2013, (2): 16–23. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rrukyv
11. Шахназарова Н. В. Инновационные подходы к формированию Soft skills у студентов в условиях цифровой экономики. *Современные инновационные технологии и проблемы устойчивого развития в условиях цифровой экономики*: XVII Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 14–15 июня 2023 г.) Минск: ООО «Колорград», 2023. С. 50–53. [Shakhnazarova N. V. Innovative approaches to the formation of Soft skills in students in the context of the digital economy. *Modern innovative technologies and problems of sustainable development in the context of the digital economy*: Proc. XVII Intern. Sci.-Prac. Conf., Minsk, 14–15 Jun 2023. Minsk: OOO "Kolorgrad", 2023, 50–53. (In Russ.)] https://elibrary.ru/solnbz
12. Тамарская Н. В., Бокарев М. Ю., Мамонова А. В. Интерактивные методы формирования управленческих компетенций аспирантов. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. 2017. № 4. С. 23–26. [Tamarskaya N. V., Bokarev M. Yu., Mamonova A. V. Interactive methods of forming managerial competencies of graduate students. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, (4): 23–26. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yvbdew
13. Шмелева Е. К. Тренинг как инструмент интерактивного обучения. *Государство, общество, наука: горизонты развития:* Междунар. науч. молод. конф. (Новосибирск, 15–17 мая 2014 г.) Новосибирск: Сибирский институт управления – филиал РаНХиГС, 2014. С. 190–191. [Shmeleva E. K. Training as a tool for interactive learning. *State, society, and science: Development horizons*: Proc. Intern. Sci. Youth Conf., Novosibirsk, 15–17 May 2014. Novosibirsk: Siberian Institute of Management – branch of the RANEPA, 2014, 190–191. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tsfzkr
14. Чахалян Т. А. Интерактивные технологии в образовании. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2022. № 14. С. 409–411. [Chakhalyan T. A. Interactive technologies in education. *Informatsiia i obrazovanie: Granitsy kommunikatsii*, 2022, (14): 409–411. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ikvian
15. Власенко С. В. Профессиональное развитие управленческой компетенции учителя. *Традиции и инновации в педагогическом образовании*, ред. Т. С. Дорохова. Екатеринбург: Ажур, 2016. С. 238–244. [Vlasenko S. V. Professional development of the teacher's managerial competence. *Traditions and innovations in pedagogical educatio*n, ed. Dorokhova T. S. Ekaterinburg: Azhur, 2016, 238–244. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ykqtqt
16. Кейлер А. В. Организационно-педагогические условия формирования управленческой компетенции бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». *Духовно-нравственное воспитание в современных условиях*, ред. А. Ю. Акмалов. Челябинск: ЧелГУ, 2023. С. 100–105. [Keiler A. V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of managerial competence in bachelors of Psychological and Pedagogical Education. *Spiritual and moral education in modern conditions: Problems and contradictions*, ed. Akmalov A. Yu. Chelyabinsk: CSU, 2023, 100–105. (In Russ.)] https://elibrary.ru/bveqmv
17. Кудрявцева Е. И. Управленческие компетенции как предмет образования. *Гуманизация образования*. 2013. № 5. С. 59–63. [Kudryavtseva E. I. Managerial competencies as a subject of education. *Humanization of Education*, 2013, (5): 59–63. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rvnvrp

18. Набидоллина Ш. С., Мехмет А. С. Психолого-педагогические основы формирования управленческой компетенции выпускников вуза. *Вестник Западно-Казахстанского инновационно-технологического университета*. 2024. Т. 29. № 1. С. 59–68. [Nabidollina Sh. S., Mehmet A. S. Psychological and pedagogical foundations of the formation of managerial competence of university graduates. *Bulletin of the West Kazakhstan Innovation and Technological University*, 2024, 29(1): 59–68. (In Russ.)] https://elibrary.ru/cpanoz
19. Полякова Е. В., Горбунова Т. В. Научные подходы к формированию управленческой компетентности будущих педагогов. *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 3. [Polyakova E. V., Gorbunova T. V. Scientific approaches in the formation of managerial competence of future teachers. *Modern problems of science and education*, 2020, (3). (In Russ.)] https://doi.org/10.17513/spno.29873
20. Киселева Л. Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 24 с. [Kiseleva L. G. *Developing managerial competence in future specialists of preschool educational institutions*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Chita, 2007, 24. (In Russ.)] https://elibrary.ru/njdeaf
21. Кулакова Т. Б. Формирование управленческой компетентности студентов средствами инновационных технологий. *Вопросы педагогики*. 2021. № 5-1. С. 134–138. [Kulakova T. B. Formation of students' managerial competence by means of innovative technologies. *Voprosy pedagogiki*, 2021, (5-1): 134–138. (In Russ.)] https://elibrary.ru/epufuk
22. Корнеева О. Д. Педагогическая технология управления образовательной деятельностью обучающихся. М.: Проспект, 2024. 264 с. [Korneeva O. D. *Pedagogical technology of managing educational activities of students*. Moscow: Prospekt, 2024, 264. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lnogti
23. Сокур Е. А. Управленческие компетенции преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. *Информатизация образования: теория и практика*: Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 22–23 ноября 2024 г.) Омск: ОмГПУ, 2024. С. 251–253. [Sokur E. A. Management competencies of a university teacher in the context of digitalization of education. *Informatization of education: Theory and practice*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Omsk, 22–23 Nov 2024. Omsk: OSPU, 2024, 251–253. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hebyhe
24. Денисевич Т. И. Управленческие компетенции учителя: философские истоки сущности и необходимости развития. *Социальные и психологические ресурсы развития личности*: Междунар. науч.-практ. конф. (Скадовск, 27–28 марта 2025 г.) Симферополь: Ариал, 2025. С. 694–699. [Denisevich T. I. Teacher management competencies: Philosophical origins of the essence and need for development. *Social and psychological resources of personality development*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Skadovsk, 27–28 Mar 2025. Simferopol: Arial, 2025, 694–699. (In Russ.)] https://elibrary.ru/aaszmy
25. Черненьков И. В. Информационные технологии как драйвер управленческой деятельности учителя. *Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований*: VI Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. (Москва, 9 декабря 2023 г.) М.: РосНОУ, 2024. С. 213–217. [Chernenkov I. V. Information technology as a driver of teacher management activities. *Education and pedagogical science in the 21st century: Theoretical and practical aspects of research*: Proc. VI All-Russian Interuniv. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 9 Dec 2023. Moscow: RosNOU, 2024, 213–217. (In Russ.)] https://elibrary.ru/jpdnzh

© 2026. Komarova V. V.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: RBDWCI

Демографическая устойчивость: сущностное и институциональное определение с позиции конституционного права

Комарова Валентина Викторовна
Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, Россия, Москва
eLibrary Author SPIN: 7249-8150
https://orcid.org/0000-0002-5344-3003
vvalentinak@yandex.ru

Аннотация: Цель – рассмотреть вопросы доктринального наполнения нового термина *демографическая устойчивость*. Выделены позиции групп ученых, исследующих в национальной доктрине понятие демографической устойчивости как состояния, элемента системы, характерной черты общества или государственных управленческих процессов, цели и деятельности субъектов в сфере демографии. Аргументирована значимость демографической устойчивости как ответа на современные вызовы посредством представления ее в системе устойчивого развития и устойчивого будущего; в механизме государственных управленческих процессов, обеспечивающих демографическую безопасность, общественное здоровье, социально-экономическое развитие, включающее народонаселение, национальную безопасность и суверенитет страны; в качестве элемента процесса планирования; с точки зрения ее рассмотрения как системной категории. Определена взаимосвязь с социально-экономическими и историческими условиями, целями и возможностями политики, прослежено включение не только количественных, но и качественных показателей, факторов и мер, соответствующих целям и организационно-правовым, экономическим возможностям на соответствующем периоде развития государства и общества. Сделан вывод о том, что содержание демографической устойчивости может включать демографические показатели (рождаемость, смертность, возрастная структура); миграционные процессы (прирост населения, структура и качество мигрантов); социально-экономические условия (доходы, безработица, доступность жилья, государственные расходы на поддержку семей, возможности самосохранения); социальное развитие населения; культурные факторы (семейные и демографические установки, уровень урбанизации); необходимые государственные ресурсы для планирования направления динамики численности населения, управляемости демографических изменений и оценки состояний и последующей реализации мер по предотвращению негативных последствий; политику народосбережения и укрепления значимости семьи как социального института, повышение ее социальной устойчивости. Предложено включить в механизм достижения демографической устойчивости три группы мер: 1) новые меры социально-экономического характера; 2) меры медицинского характера; 3) меры идеологического характера. Сформулировано определение демографической устойчивости как состояния государства и общества, при котором демографические процессы (рождаемость, смертность, миграция) обеспечивают реализацию индивидуальных прав человека (на воспроизводство (на потомство), репродуктивное здоровье и др.), долгосрочного социально-экономического развития человека, семьи, общества и государства; индивидуального и коллективного общественного здоровья и благополучия; политической стабильности и безопасности страны.

Ключевые слова: демографическая устойчивость, демографическая политика, доктринальное содержание, научные направления раскрытия демографической устойчивости, конституционно-правовые основы, программно-целевые документы

Цитирование: Комарова В. В. Демографическая устойчивость: сущностное и институциональное определение с позиции конституционного права. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 546–555. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-546-555

Поступила в редакцию 31.08.2026. Принята после рецензирования 21.09.2026. Принята в печать 23.09.2026.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Demographic Sustainability: Essential and Definition in Constitutional Law

Valentina V. Komarova
Kutafin Moscow State Law University, Russia, Moscow
eLibrary Author SPIN: 7249-8150
https://orcid.org/0000-0002-5344-3003
vvalentinak@yandex.ru

Abstract: This article reviews the term of *demographic sustainability*. In the national doctrine, it is regarded as a condition, a systemic element, a feature of society, a component of state management processes, or a set of goals and activities of demographic actors. Demographic sustainability as a response to modern challenges is a part of the sustainable development system and a sustainable future. Alternatively, it may refer to state management processes that ensure demographic security, public health, and socio-economic development, including population growth, national security, and sovereignty. In addition, it can be an element of the planning process or a systemic category. The article describes its interrelation with socio-economic and historical conditions, strategic goals, and opportunities. Demographic sustainability requires both quantitative and qualitative indicators, factors, and measures corresponding to specific goals as well as organizational, legal, and economic opportunities at each stage of state and social development. Demographic sustainability may include demographic indicators (birth rate, mortality, age structure), migration processes (population growth, and the structure and profiles of migrants), socio-economic conditions (income, unemployment, housing affordability, family support, and health preservation opportunities), and cultural factors (family and demographic attitudes, and the level of urbanization). It may further include social population development, state resources for strategizing population dynamics and managing demographic changes, as well as the assessment of conditions and the implementation of measures to prevent negative consequences. Finally, it may include a policy of conserving and strengthening the importance of the family as a social institution to increase its social stability. Measures of demographic sustainability were divided into new socio-economic, medical, and ideological measures. Consequently, demographic sustainability is formulated as a state of the government and society in which demographic processes (birth rate, mortality, migration) ensure the realization of individual human rights (for reproduction, reproductive health, etc.), the long-term socio-economic development of individuals, families, society, and the state, individual and collective public health and well-being, and national political stability and security.

Keywords: demographic sustainability, demographic policy, doctrinal content, scientific directions of demographic sustainability disclosure, constitutional and legal foundations, program and target documents

Citation: Komarova V. V. Demographic Sustainability: Essential and Definition in Constitutional Law. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 546–555. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-546-555

Received 31 Aug 2025. Accepted after review 21 Sep 2025. Accepted for publication 23 Sep 2025.

Введение

«Общественный процесс, государственное строительство и модернизация сложны и многоаспектны, они не могут быть схематичными и однозначно линейными. Именно праву, наряду с нравственными устоями, отведена великая миссия координатора этих непростых процессов» [1, с. 6]. Российские стратегии конституционно-правового развития основываются на идеях народного представительства, участии народа России в формировании стратегии развития нашей страны, в ее правовом оформлении, обеспечении равенства прав и свобод человека в современной России [Там же, с. 116]. И, безусловно, стратегии конституционно-правового развития отчасти являются ответом на современные вызовы.

В настоящее время демографическая ситуация является одной из основных проблем большинства стран, выходя на уровень не только социальной и экономической, но и политической проблемы. Изменяющаяся геополитическая обстановка и, как следствие, демографическая экспансия могут привести к необратимым последствиям утраты не только территориальной целостности и суверенной государственности, но и доминирующих культурных, политических, религиозных и других

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

ценностей. Снижение рождаемости, старение населения, миграция и территориальная поляризация – риски долгосрочной социальной устойчивости, институциональной способности государства и воспроизводства социальных структур.

Очевидно, что современные вызовы и развитие общественной и государственной жизни требуют изменения точек зрения на давнюю категорию демографических процессов, на ее наполнение и значимость как для государства, общества, так и для конкретного человека как носителя права на воспроизводство и исполнителя государственной демографической политики.

Термин *демографическая устойчивость* достаточно новый, воспринят при наличии иных, традиционных понятий в исследуемой сфере: *демография, демографическая политика, демографическая стабильность* и др. В связи с этим требуется исследование его содержания, соотношения с имеющимися традиционными в сфере демографии понятиями, ценностями и приоритетами современного российского общества.

Цель исследования – рассмотреть вопросы доктринального наполнения нового термина *демографическая устойчивость*.

Результаты

Термин *демографическая устойчивость* в современной России был введен в правовую действительность Распоряжением Правительства России от 02.02.2026 № 170-р «Об утверждении Стратегии демографической политики Дальнего Востока на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.»[1]. В сфере демографии используются термины *демографическая политика, демографическая ситуация, демографическое развитие, демографический потенциал*. Распространенным в исследуемой сфере является термин *устойчивое демографическое развитие*. Очевидна необходимость исследовать содержание нового термина *демографическая устойчивость*.

Большинство специалистов ограничивают исследование демографических процессов оценкой естественного движения населения. А. В. Гаврикова выделяет два вида движения населения: естественное (непрерывное изменение численности и структуры населения в результате рождений, смертей, браков и разводов) и механическое (изменение населения в процессе миграции) [2, с. 5].

В национальной доктрине понятие демографической устойчивости рассматривается авторами с различных позиций и в основном определяется как состояние, как элемент системы, как элемент характеристики, как цель.

Рассмотрим акценты, определяемые группами авторов, которые исследуют понятие демографической устойчивости с различных позиций.

Демографическая устойчивость как состояние. Так, Н. Н. Минеева определяет «демографическую устойчивость территории как условно постоянное (стабильное) состояние численности населения, стремящееся к достижению оптимального баланса половозрастной структуры и иных качественных демографических показателей социума» [3, с. 272].

А. В. Гаврикова вводит понятие демографической устойчивости, под которой понимает состояние, обеспечивающее непрерывное возобновление и рост количественных и качественных демографических структур в соответствующих исторических и социально-экономических условиях. В качестве важнейших компонентов, оказывающих влияние на демографическую устойчивость, А. В. Гаврикова приводит динамику численности населения, рождаемости, смертности, миграции и социального развития населения [4].

Демографическая устойчивость – это состояние, при котором демографические процессы (рождаемость, смертность, миграция) обеспечивают долгосрочное социально-экономическое развитие, благополучие населения, политическую стабильность и безопасность. Такая система способна предвидеть демографические изменения, управлять ими и смягчать потенциально негативные последствия для общества, экономики и окружающей среды, а также использовать открывающиеся возможности во благо процветания людей и благополучия планеты[2].

Достижением представленных позиций, с нашей точки зрения, является взаимосвязь с социально-экономическими и историческими условиями, определение цели (оптимального баланса половозрастной структуры) и возможностей (предвидеть, управлять и смягчать, использовать), а также включение в содержание не только количественных, но и качественных показателей.

Демографическая устойчивость как элемент больших систем и процессов. О. С. Руднева и А. А. Соколов демографическую устойчивость представляют как составляющую, как ресурс планирования: «демографическая устойчивость страны или региона – это обладание необходимым ресурсом

[1] Об утверждении Стратегии демографической политики Дальнего Востока на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. Распоряжение Правительства РФ от 02.02.2026 № 170-р. *СЗ РФ*. 2026. № 7. Ст. 713.

[2] The UNFPA demographic resilience programme. UNFPA, 2023. URL: https://eeca.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/224_demres_brochure_2023_update_print.pdf (accessed 20 Jul 2026).

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-546-555

для планирования направления динамики численности населения, оценки состояний и последующая реализация мер по предотвращению негативных последствий» [5, с. 18]. Кроме этого, демографическая устойчивость представляется как компонент концепции устойчивого развития [6, p. 153] и как элемент устойчивого будущего [7]; компонент обеспечения национальной безопасности и суверенитета. Установлено, что «демографическая устойчивость выступает одним из базовых компонентов обеспечения национальной безопасности и суверенитета Российского государства, отражающего способность государства и общества поддерживать численность населения на уровне, обеспечивающем социально-экономическое развитие» [8, с. 246]. О. С. Рыбакова и Н. В. Дородонова, исследуя демографию в векторе национальной безопасности России, определяют задачи государственного управления [9].

Достижением представленных позиций является придание значимости демографической устойчивости посредством представления ее в системе устойчивого развития и устойчивого будущего, в механизме обеспечения национальной безопасности и суверенитета страны, а также в качестве элемента процесса планирования: рассмотрение ее как системной категории.

Демографическая устойчивость как характеристика общественного состояния или государственных управленческих процессов. Например, как составляющую демографической безопасности демографическую устойчивость рассматривают С. В. Уставщикова [10], Р. Д. Саварри [11], Н. Н. Киселева [12]. Обобщая подходы упомянутых авторов, можно выделить основные аргументы: 1) демографическая устойчивость отражает состояние демографической безопасности; 2) демографическая безопасность выступает как оптимальное соотношение количественных и качественных показателей, характеризующих население; представляет собой возможность государства наиболее полно и эффективно выполнять свои внутренние и внешние функции в конкретных пространственно-временных условиях; включает социально-экономическое развитие.

По мнению В. В. Катова, демографические процессы представляются основной характеристикой общественного здоровья, одним из показателей развития человеческого потенциала [13]. В. В. Лазарева и коллеги рассматривают демографическую устойчивость как характеристику народонаселения [14], аналогичную позицию занимает Н. Н. Киселева [12]. В. В. Катов рассматривает демографическую устойчивость как фактор влияния на долгосрочные тенденции, определяющие устойчивое социально-экономическое развитие региона [13, с. 16]. А. Д. Урсулл и Т. А. Урсулл демографическую устойчивость называют индикатором выживания цивилизации [7].

Исследования представленных выше ученых подчеркивают значимость демографической устойчивости как элемента государственных управленческих процессов – обеспечения демографической безопасности, общественного здоровья, социально-экономического развития, включающего народонаселение, и в конечном итоге выживания всей цивилизации.

Демографическая устойчивость в глобальном ракурсе – это самый главный вид устойчивости, который должен реализоваться при эволюционном переходе к устойчивому будущему. Глобальная демографическая устойчивость – это то, что лежит в основе идеи перехода к новой цивилизационной стратегии. Все упомянутые и остальные виды глобальной устойчивости явно или неявно направлены на реализацию главного вида «человеческой устойчивости» – устойчивости социально-демографических процессов как основного индикатора выживания цивилизации [Там же].

Новый термин *демографическая устойчивость* целесообразно рассмотреть во взаимосвязи с устоявшимся и постоянно используемым термином *демографическая политика*.

Отметим, что национальные ученые демографическую устойчивость рассматривают как приоритет демографической политики нашей страны и раскрывают через деятельность: «Демографическая стабильность предполагает формирование таких качественных и количественных характеристик матримониальных, репродуктивных, самосохранительных и миграционных параметров, которые приводят к устойчивому состоянию и развитию демографических процессов, обеспечивающих естественное воспроизводство населения на уровне, отвечающем национальным интересам страны» [15, с. 13].

В Конституции Российской Федерации[3] закреплены различные виды политик: социальная (ст. 7), основы федеральной политики и федеральные программы в области государственного, экономического, экологического, научно-технологического, социального, культурного и национального развития Российской Федерации, основы ценовой политики, внешняя политика (ст. 71), молодежная (ст. 72),

[3] Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). *Официальный интернет-портал правовой информации*. URL: http://pravo.gov.ru/constitution/ (дата обращения: 20.07.2026).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

внутренняя и внешняя (ст. 80) политика, важнейший приоритет государственной политики России – дети (ст. 67.1). Программно-целевые документы вводят в правовую действительность такие виды политик, как языковая[4], политика страны в отношении соотечественников[5] и другие, в числе которых исследуемая демографическая политика[6].

Если исходить из глобального контекста государственной политики нашей страны, обеспечение демографической устойчивости становится стратегической задачей. Подтверждением тому является реализуемая в России Стратегия действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в РФ до 2026 г., которая направлена на повышение рождаемости, укрепление здоровья семей, поддержку многодетных семей и укрепление института семьи.

В Указе Президента РФ, утверждающем концепцию демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., закреплены цели, определяющие государственный подход к наполнению политики: «Демографическая политика Российской Федерации направлена на увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения и улучшение на этой основе демографической ситуации в стране»[7].

Представители различных наук исследуют обозначенную сферу, используя разные термины: «в контексте государственной политики, направленной на население страны, встречаются и другие, часто близкие по смысловому наполнению термины, такие как политика народонаселения, семейная политика, социальная политика, управление демографическими процессами. Нередко используются и составные варианты, самый распространенный из которых – социально-демографическая и семейно-демографическая политика» [16, с. 7].

В настоящем исследовании представлены авторские подходы к определению демографической политики как самостоятельного вида политики. Так, И. Е. Калабихина предлагает основанное на деятельностном подходе (деятельность – субъекты – объекты – результат) определение: демографическая политика представляет собой целенаправленную деятельность государственных органов и иных социальных институтов в сфере регулирования процессов воспроизводства населения. Объектом демографической политики может быть население страны, население отдельных регионов, отдельные социально-демографические группы. Целью демографической политики является формирование желательного режима воспроизводства [17].

О. А. Копцева и Е. К. Журавлева сформулировали собственное определение: «демографическая политика – один из аспектов внутренней политики государства, выраженный в системе мер, воздействующих на демографические процессы, с целью приведения количественных и качественных параметров структуры народонаселения в соответствие с потребностями хозяйственно-экономического комплекса страны и вызовами геополитических условий» [18, с. 209].

Более широкие цели в определении демографической политики предлагают О. Л. Рыбаковский и О. А. Таюнова. По их мнению, демографическая политика представляет собой деятельность государственных органов и других социальных институтов, направленную на регулирование процессов воспроизводства и миграции населения с целью сохранения, улучшения либо оптимизации демографической ситуации и тенденций, в частности, демографических параметров и структур населения, его расселения по территории и т. п. [19, с. 101–102].

Акцент на более широкий круг субъектов, реализующих целенаправленную деятельность, делает в своем определении В. А. Борисов. Он отмечает, что демографическая политика имеет своей целью управление демографическими процессами их регулирование: это целенаправленная деятельность государственных органов и иных социальных институтов в сфере регулирования процессов воспроизводства населения. Демографическая политика – часть социальной политики [20].

Расширяя понятие демографической политики (управление демографическими процессами, их регулирование), В. А. Борисов соотносит ее с иными видами политики – семейной и социальной. Он установил, что в отличие от демографической политики семейная политика не направлена на достижение каких-то определенных демографических результатов. Направления семейной политики – установление прожиточного минимума; построение программы помощи нуждающимся семьям, безработным, пострадавшим от экологических и других катастроф

[4] Об утверждении Основ государственной языковой политики РФ. Указ Президента РФ от 11.07.2025 № 474. *СЗ РФ*. 2025. № 28. Ст. 3958.

[5] О государственной политике РФ в отношении соотечественников за рубежом. ФЗ от 24.05.1999 № 99-ФЗ. *СЗ РФ*. 1999. № 22. Ст. 2670.

[6] Об утверждении Концепции демографической политики РФ на период до 2025 г. Указ Президента РФ от 09.10.2007 № 1351 (ред. от 01.07.2014). *СЗ РФ*. 2007. № 42. Ст. 5009; Об утверждении Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в РФ до 2036 г. Распоряжение Правительства РФ от 15.03.2025 № 615-р. *СЗ РФ*. 2025. № 13. Ст. 1505.

[7] Об утверждении Концепции демографической политики РФ…

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-546-555

[Там же]. Меры социальной политики, направленные на улучшение материальных условий жизни семей и отдельных людей, могут сближаться с задачами демографической политики, создавая благоприятные условия для реализации имеющихся демографических, в частности репродуктивных, потребностей.

О. В. Кучмаева также формулирует различия между разными видами политики, затрагивающими развитие населения: социальная политика связана с выравниванием возможностей, прежде всего, с точки зрения обеспечения минимальных гарантий уровня жизни; демографическая политика представляет собой реализацию мер, направленных на обеспечение расширенного или хотя бы простого воспроизводства населения; объектом воздействия семейной политики выступает именно семья (а не отдельные индивидуумы) в целях повышения значимости семейного образа жизни и обеспечения жизнедеятельности института семьи; социальная помощь – предоставление малоимущим семьям, малоимущим одиноко проживающим гражданам, а также иным категориям граждан социальных пособий, субсидий, социальных услуг и жизненно необходимых товаров [21].

Существует и иная позиция. Так, Н. П. Гончарова и коллеги считают, что «использование некоторыми авторами термина "семейно-демографическая политика" представляется вполне естественным и даже закономерным» [16, с. 12].

Согласимся с современными авторами в том, что возможности только мер социальной и семейной политик воздействовать на изменение демографической политики страны невелики. «Демографическая ситуация в России демонстрирует высокую чувствительность к социальной политике, которая реализуется через механизмы государственных программ социального обеспечения и социальных услуг (развитие систем здравоохранения, образования, культуры и другие)» [22, с. 68].

Видовое многообразие политик, содержащее и демографическую политику в совокупности, является инструментом достижения демографической устойчивости.

Деятельностная составляющая в сфере демографической устойчивости предполагает не только деятельность государства как основного субъекта, но и общества, индивида – расширенного субъектного состава. Традиционно субъектами называют государство и его органы. В доктринальных источниках, а в последнее время и в нормативных актах упоминается общество, институты семьи и общественные институты. Конституционные нормы после реформы 2020 г. закрепили институты гражданского общества, которые, безусловно, могут быть включены в состав субъектов, реализующих демографическую политику и обеспечивающих демографическую устойчивость. Но главным субъектом и одновременно объектом должен выступать человек. Для конкретного человека (как носителя права на воспроизводство и в конечном итоге исполнителя государственной демографической политики) реализуются социальная, экономическая, семейная политики. Демографическая политика не является исключением.

Конституционная ценность человека, его прав и свобод, с нашей точки зрения, определяет субъективную составляющую демографической сферы.

Баланс конституционных ценностей сегодня должен быть выстроен между суверенитетом государства, его устойчивым и безопасным развитием и правами человека как высшей ценностью; удовлетворением потребностей живущих и сохранением государства и общества, природных ресурсов для будущих поколений. Новая конституционная ст. 75.1 («В Российской Федерации создаются условия для устойчивого экономического роста страны и повышения благосостояния граждан, для взаимного доверия государства и общества»[8]) – основа для выстраивания упомянутого баланса и средство его достижения. Человек – основа общества и государства, однако закрепление устойчивого развития человека в конституционном (уставном) и в отраслевом законодательстве встречается фрагментарно, в большинстве случаев посредством указания на коллективный субъект (граждане, население, поколение: нынешнее и будущее) и в определенном ракурсе: устойчивое повышение уровня жизни населения (ст. 43 Устава Пермского края, Омской области), удовлетворение потребностей населения в благополучной окружающей среде (Устав Приморского края), благополучие и процветание населения (Устав Ивановской области), социальное благополучие населения (Устав Тюменской области и Ненецкого автономного округа); удовлетворение потребностей нынешнего и будущих поколений (Уставы Сахалинской и Иркутской областей). Индивидуальный субъект – гражданин – упоминается в аспекте повышения благосостояния. Однако цели программных документов расширяют рамки, закрепляя не только повышение уровня жизни граждан, но и создание комфортных условий для их проживания и, главное, раскрытия таланта каждого человека: в Указе Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.

[8] Конституция Российской Федерации…

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

и на перспективу до 2036 г.»[9] закреплены основы устойчивого развития человека в целях осуществления прорывного развития Российской Федерации (наряду с увеличением численности населения страны), что можно расценивать и как средство их достижения [23, с. 12].

С одной стороны, это сфера реализации субъективных прав человека: права на воспроизводство (на потомство), на охрану здоровья (права на здоровье [24; 25, с. 39]) – репродуктивного здоровья, которое не ограничивается только репродуктивным возрастом человека (В. А. Борисов упоминает о репродуктивных потребностях [20]); с другой стороны, это составляющая социального поведения индивида – демографического поведения: репродуктивного и брачного. Демографические, репродуктивные установки включаются в стандарты демографического поведения [26]. «Репродуктивное поведение (генеративное, прокреативное), как часть понятия "демографическое поведение", включает действия и отношения, связанные с осуществлением полного репродуктивного цикла, а также то, что препятствует наступлению каждого звена репродуктивного цикла» [22, с. 68].

Воспринимая в широком смысле предмет демографической сферы, отметим, что О. Л. Рыбаковский и О. А. Таюнова пишут о демографических тенденциях, структуре населения, его расселения по территории [19, с. 101–102]. Это является основой для реализации индивидуальной свободы передвижения, выбора места жительства и иных составляющих правомочий человека.

По сути, демографическая устойчивость является результатом устойчивого демографического развития. В отличие от демографического развития, которое может быть направлено как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения численности населения и его качества, демографическая устойчивость предполагает именно знак «плюс» и в определении содержит цели стабильности социально-экономического благополучия и безопасности человека, общества и государства в их развитии.

Содержание демографической устойчивости может включать демографические показатели (рождаемость, смертность, возрастная структура); миграционные процессы (прирост населения, структура и качество мигрантов); социально-экономические условия (доходы, безработица, доступность жилья, государственные расходы на поддержку семей, возможности самосохранения); социальное развитие населения; культурные факторы (семейные и демографические установки, уровень урбанизации); необходимые государственные ресурсы для планирования направления динамики численности населения, оценки состояний и последующей реализации мер по предотвращению негативных последствий.

В содержание демографической устойчивости, помимо традиционных для демографической политики увеличения рождаемости и снижения смертности населения, миграции, целесообразно включать политику народосбережения, управляемость демографических изменений, а также укрепление значимости семьи как социального института и повышение ее социальной устойчивости.

Очевидна взаимосвязь модели достижения демографической устойчивости с социально-экономическими и историческими условиями, целями и возможностями политики, совокупностью факторов и мер, отвечающих целям и организационно-правовым, экономическим возможностям на соответствующем этапе развития государства и общества.

В связи с этим в современном механизме достижения демографической устойчивости нашей страны необходимо выделить три группы мер:

1. Новые составляющие социально-экономического характера: защита законных интересов и социальная поддержка материнства, отцовства и детства; создание социально-экономических благоприятных условий молодым семьям и создание условий для рождения детей; социальная поддержка многодетных семей; создание социально-экономических эффективных механизмов по сдерживанию и предотвращению миграционного оттока населения в трудоспособном возрасте, молодежи и квалифицированных специалистов; выравнивание социальных стандартов для остающихся жителей.

2. Целесообразно особенно выделить меры медицинского характера. Например, использование новейших и медицинских технологий как способа оказания медицинских услуг и сферы развития здравоохранения [27, с. 57]; включение органов местного самоуправления в предоставление медицинской помощи в объеме, определяемом в соответствии с федеральным законодательством; обеспечение граждан лекарственными препаратами и медицинскими изделиями; информирование населения о возможности распространения социально значимых заболеваний и заболеваний, представляющих опасность для окружающих, об угрозе возникновения и о возникновении эпидемий; развитие медицинской помощи, обеспечение ее качества и доступности с использованием новейших медицинских технологий; создание специальных структурных подразделений для решения составляющих основную цель задач.

[9] О национальных целях развития РФ на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309. *СЗ РФ*. 2024. № 20. Ст. 2584.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-546-555

3. Меры идеологического характера: политика народосбережения и управляемость демографических изменений посредством воздействия на демографические, репродуктивные установки, брачное, демографическое, репродуктивное поведение в России, репродуктивные планы населения; меры, направленные на укрепления семьи как социального института, совершенствование условий для реализации семьей своих функций; повышение социального статуса отцовства и материнства, обеспечение семейного благополучия, родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержание социальной устойчивости каждой семьи; утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании; поощрение сознательного родительства; поддержка социально активной жизненной позиции горожан (в сфере демографических, репродуктивных установок); пропаганда идеологии здорового образа жизни, физической культуры и спорта, содействие развитию массового спорта как способу сохранить в том числе репродуктивное здоровье; уважение к старшим, патриотизм и гражданственность прежде всего в семье как базовой ячейке малой родины.

Заключение

Представленные позиции ученых характеризуют переход в определении демографии от узких подходов, ориентированных только на численность населения, к комплексной демографической и социальной человеко-ориентированной политике, направленной на обеспечение процветания и благополучия для всех не только в территориальных границах государства, континентов, как указано в актах международного уровня[10], но и в перспективе для всей планеты.

Демографическая устойчивость (как результат демографической политики) представляет собой широкое понятие, которое включает в себя демографическую политику и совокупность демографических процессов и социально-экономических факторов, влияющих на них. Подчеркнем, что их благоприятное развитие в краткосрочной и долгосрочной перспективе является национальным интересом страны, элементом государственной безопасности и общественного здоровья, устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации, общества и человека и направлено на обеспечение стабильности, социально-экономического благополучия и безопасности человека, общества и государства, а также развития, процветания и благополучия нашей страны.

С предложенной позиции определение демографической устойчивости автору видится как состояние государства и общества, при котором демографические процессы (рождаемость, смертность, миграция) обеспечивают реализацию индивидуальных прав человека (на воспроизводство (на потомство), репродуктивное здоровье и др.), долгосрочное социально-экономическое развитие человека, семьи, общества и государства; индивидуальное и коллективное общественное здоровье и благополучие; политическая стабильность и безопасность страны – как необходимые условия.

Предлагаемая модель способна предвидеть демографические изменения, управлять ими и смягчать потенциально негативные последствия для человека, общества, экономики и окружающей среды, а также использовать открывающиеся возможности во благо процветания населения страны и в конечном итоге благополучия жителей континента и всей планеты.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Стратегии правового развития России, ред. О. Ю. Рыбаков. 3-е изд., стер. М.: Юстиция, 2016. 624 с. [*Strategies of Russia's legal development*, ed. Rybakov O. Yu. 3rd ed. Moscow: Iustitsiia, 2016, 624. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pdihhg
2. Гаврикова А. В. Социально-демографическая устойчивость региона: критерии оценки. *Молодой ученый*. 2016. № 5-4. С. 4–7. [Gavrikova A. V. Regional socio-demographic stability: Assessment criteria. *Molodoi uchenyi*, 2016, (5-4): 4–7. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vpjefp
3. Минеева Н. Н. Диверсифицированная агроэкономика – основа демографической устойчивости сельских территорий Урала. *Устойчивость демографического развития: детерминанты и ресурсы*, ред. О. А. Козлова, А. П. Багирова, Е. Б. Бедрина и др. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, 2024. С. 271–279. [Mineeva N. N. Diversified

[10] Программа демографической устойчивости для стран Европы и Центральной Азии...

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

agro-economy as the basis for demographic stability of rural areas of the Ural. *Sustainability of demographic development: Determinants and resources*, eds. Kozlova O. A., Bagirova A. P., Bedrina E. B. et al. Ekaterinburg: IE UB RAS, 2024, 271–279. (In Russ.)] https://doi.org/10.17059/udf-2024-2-11

4. Гаврикова А. В. Демографические процессы Республики Башкортостан в контексте проблемы устойчивости территориальных образований. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-2. [Gavrikova A. V. Demographic processes of the Republic of Bashkortostan in the context of sustainable territorial entities. *Modern problems of science and education*, 2015, (1-2). (In Russ.)] https://elibrary.ru/txuyzn
5. Руднева О. С., Соколов А. А. Демографическая устойчивость в регионах степной зоны России. *Народонаселение*. 2025. Т. 28. № 1. С. 17–26. [Rudneva O. S., Sokolov A. A. Demographic stability in the regions of the steppe zone of Russia. *Population*, 2025, 28(1): 17–26. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/1561-7785-2025-1-17-26
6. Shriver L. Population in literature. *Population and Development Review*, 2003, 29(2): 153–162. https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2003.00153.x
7. Урсулл А. Д., Урсулл Т. А. Устойчивое развитие и безопасность. М., 2013. 515 с. [Ursull A. D., Ursull T. A. *Sustainable development and security*. Moscow, 2013, 515. (In Russ.)]
8. Национальные модели правового обеспечения здорового и активного долголетия в условиях применения медицинских технологий: российский и зарубежный опыт, отв. ред. Л. Ю. Грудцына. М.: ЮРКОМПАНИ, 2026. 356 с. [*National models of legal support for healthy and active longevity in the context of the use of medical technologies: Russian and foreign experience*, ed. Grudnitsyna L. Yu. Moscow: IURKOMPANI, 2026, 356. (In Russ.)] https://elibrary.ru/lyxdgs
9. Рыбакова О. С., Дородонова Н. В. Демографическая политика в векторе национальной безопасности России: задачи государственного управления. *Российское право онлайн*. 2025. № 2. С. 35–48. [Rybakova O. S., Dorodonova N. V. Demographic policy in the context of national security of Russia: Objectives of state governance. *Russian Law online*, 2025, (2): 35–48. (In Russ.)] https://doi.org/10.17803/2542-2472.2025.34.2.035-048
10. Уставщикова С. В. Демографический аспект устойчивого развития Саратовского региона. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Науки о Земле*. 2018. Т. 18. № 4. С. 255–258. [Ustavshchikova S. V. Demographic aspect of Saratov region sustainable development. *Izvestiya of Saratov University. Earth Sciences*, 2018, 18(4): 255–258. (In Russ.)] https://doi.org/10.18500/1819-7663-2018-18-4-255-258
11. Сарвари Р. Д. Демографическая устойчивость: показатели и их влияние на социально-экономическое развитие. *Факторы и механизмы демографического развития*, ред. О. А. Козлова, А. П. Багирова, Г. Е. Корнилов, И. А. Кулькова, Б. Ю. Берзин, Н. П. Неклюдова. Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, 2025. С. 354–367. [Sarvari R. D. Demographic stability: Indicators and their impact on socio-economic development. *Factors and mechanisms of demographic development*, eds. Kozlova O. A., Bagirova A. P., Kornilov G. E., Kulkova I. A., Berzin B. Yu., Neklyudova N. P. Ekaterinburg: IE UB RAS, 2025, 354–367. (In Russ.)] https://doi.org/10.17059/udf-2025-2-15
12. Киселева Н. Н. Устойчивое развитие социально-экономической системы региона: методология, исследования, модели, управление. Ростов н/Д: ЮФУ, 2008. 288 с. [Kiseleva N. N. *Sustainable development of the socio-economic system of the region: Methodology, research, models, and management*. Rostov-on-Don: SFU, 2008, 288. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xsxngv
13. Катов В. В. Динамика уровня жизни, социально-демографическая устойчивость региона. *Ученые записки*. 2017. № 1. С. 11–16. [Katov V. V. Dynamics of living standards and regional socio-demographic stability. *Scientific notes*, 2017, (1): 11–16. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ykvksl
14. Лазарева В. В., Зинченко М. В., Власова Н. Ю. Демографический аспект устойчивого развития приграничных регионов. *Уровень жизни населения регионов России*. 2017. № 2. С. 23–28. [Lazareva V. V., Zinchenko M. V., Vlasova N. Yu. Demographic aspect of sustainable development in border regions. *Living standards of the population in the regions of Russia*, 2017, (2): 23–28. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yqytyr
15. Ростовская Т. К., Золотарева О. А. Демографическая стабильность как приоритет демографической политики Российской Федерации. *Вопросы управления*. 2022. № 3. С. 6–18. [Rostovskaya T. K., Zolotareva O. A. Demographic stability as a priority of the demographic policy. *Management Issues*, 2022, (3): 6–18. (In Russ.)] https://elibrary.ru/swxzse
16. Гончарова Н. П., Еремин А. А., Тарасова Е. В. Демографическая политика в современной России: особенности реализации и методика оценки результативности. М.-Берлин: ДиректМедиа, 2020. 135 с. [Goncharova N. P., Eremin A. A., Tarasova E. V. *Demographic policy in modern Russia: Features of implementation and methods of performance assessment*. Moscow-Berlin: DirectMedia, 2020, 135. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nnybhf

17. Демография, ред. И. Е. Калабихина. М.: Экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, 2022. 560 с. [Demography, ed. Kalabikhina I. E. Moscow: MSU Faculty of Economics, 2022, 560. (In Russ.)]
18. Копцева О. А., Журавлева Е. К. К определению демографической политики. *Демографический потенциал стран ЕАЭС*: VIII Уральский демографический форум. (Екатеринбург, 8–9 июня 2017 г.) Екатеринбург: ИЭ УрО РАН, 2017. Т. I. С. 208–213. [Koptseva O. A., Zhuravleva E. K. To definition of population policy. *Demographic potential of the EAEU countries*: Proc. VIII Ural Demographic Forum, Ekaterinburg, 8–9 Jun 2017. Ekaterinburg: IE UB RAS, 2017, vol. I, 208–213. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xrinww
19. Рыбаковский О. Л., Таюнова О. А. Демографическая политика: определение, структура, цели. *Наука. Культура. Общество*. 2019. № 1. С. 100–111. [Rybakovsky O. L., Tayunova O. A. Population policy: Definition, structure, objectives. *Science. Culture. Society*, 2019, (1): 100–111. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zaraep
20. Борисов В. А. Демография. М.: NOTABENE, 2001. 272 с. [Borisov V. A. *Demography*. Moscow: NOTABENE, 2001, 272. (In Russ.)]
21. Кучмаева О. В. Демографическая политика, ее роль в развитии общества. *Демография*, ред. М. В. Карманов. М.: Юрайт, 2019. С. 283–323. [Kuchmaeva O. V. Demographic policy and its role in social development. *Demography*, ed. Karmanov M. V. Moscow: Iurait, 2019, 283–323. (In Russ.)]
22. Макар С. В., Симагин Ю. А., Ярашева А. В. Демографическая ситуация в России и социальная инфраструктура. *Народонаселение*. 2020. Т. 23. № 1. С. 67–75. [Makar S. V., Simagin Yu. A., Yarasheva A. V. Demographic situation in Russia and social infrastructure. *Population*, 2020, 23(1): 67–75. (In Russ.)] https://doi.org/10.19181/population.2020.23.1.6
23. Комарова В. В. Социальная государственность: риски и современные механизмы реализации молодежной политики. *Конституционно-правовой статус молодежи и приоритеты молодежной политики: российский и зарубежный опыт*, общ. ред. В. В. Комарова. М.: Проспект, 2023. С. 6–21. [Komarova V. V. Social statehood: Risks and modern mechanisms of youth policy. *The constitutional and legal status of youth and priorities of youth policy: Russian and foreign experience*, ed. Komarova V. V. Moscow: Prospekt, 2023, 6–21. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mmalzs
24. Комарова В. В. Биоэтика – политика государственного нейтралитета в современной России. *Биоэтика в развитии: нравственно-философский стержень и правовая поддержка*, отв. ред. В. М. Артемов, О. Ю. Рыбаков. М.: Проспект, 2022. С. 107–126. [Komarova V. V. Bioethics as the policy of state neutrality in modern Russia. *Bioethics in development: A moral and philosophical core and legal support*, eds. Artemov V. M., Rybakov O. Yu. Moscow: Prospekt, 2022, 107–126. (In Russ.)] https://elibrary.ru/imvije
25. Комарова В. В. Биотехнологии и их роль в реализации права человека на жизнь и права на здоровье. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 4: Государство и право*. 2025. № 2. С. 38–50. [Komarova V. V. Biotechnologies and their role in the realization of the human right to life and the right to health. *Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 4: State and Law*, 2025, (2): 38–50. (In Russ.)]
26. Попова Л. А., Шишкина М. А. Формирование стандартов демографического поведения молодежи в условиях реализации государственной просемейной политики. *Актуальные проблемы, направления и механизмы развития производительных сил Севера 2016*: Пятый Всероссийский научный семинар. (Сыктывкар, 21–23 сентября 2016 г.) Сыктывкар: ООО «Коми республиканская типография», 2016. С. 112–120. [Popova L. A., Shishkina M. A. Formation of standards of demographic behavior of youth in the context of pro-family state policy. *Relevant issues, directions, and development of productive forces in Russia's North 2016*: Proc. All-Russian Sci. Seminar, Syktyvkar, 21–23 Sep 2016. Syktyvkar: LLC Komi Republican Printing House, 2016, 112–120. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wvnhxn
27. Комарова В. В. Новейшие технологии в обеспечении активного долголетия: сквозь призму общественного здоровья и демографической политики (конституционно-правовые аспекты). *Международный научный вестник*. 2025. № 7. С. 57–69. [Komarova V. V. The latest technologies in ensuring active longevity: Through the prism of public health and demographic policy (constitutional and legal aspects). *International Scientific Bulletin*, 2025, (7): 57–69. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wccgac

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: VIRNFX

Эволюция континентального судебного процесса XII–XVI вв. и правовая доктрина *Jus commune*: постнеклассический ракурс

Новиков Пётр Дмитриевич
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Россия, Калининград
eLibrary Author SPIN: 1840-2458
https://orcid.org/0009-0003-6464-7014
pdnovikov1@kantiana.ru

Аннотация: В отечественной юридической науке отмечается отсутствие исследований, раскрывающих связь эволюции континентального судебного процесса с правовой доктриной. Цель – установить особенности эволюции континентального судебного процесса XII–XVI вв. в связи с доктриной *Jus commune*. Цель достигается посредством применения методологии коммуникативной теории права А. В. Полякова, соединенной с эволюционной структурой немецкого социолога Н. Лумана. В результате синтеза данных теорий предложена коммуникативно-аутопоэтическая интерпретация эволюции судебного процесса как коммуникативной системы, включающая три уровня: а) на первом – элементарном – уровне происходят вариации элементов правовой системы, то есть появляются новые средства интерпретации, легитимации, правовые тексты и так далее; б) на втором – структурном – уровне появившиеся вариации путем селекции образуют коммуникативные структуры институтов права; в) на третьем – системном – уровне происходит стабилизация реконструированной системы. Обосновано, что возрастание роли ценностно-рациональной легитимации, появление схоластического метода интерпретации и основанных на нем доктринальных текстов *Jus commune* привели к оформлению коммуникативных структур институтов права – стандарта доказывания и судебной юрисдикции. Указанные институты были встроены в систему судебной коммуникации, приняли участие в ее структурно-функциональной дифференциации и появлении новой типизации – инквизиционной формы судопроизводства.

Ключевые слова: доктринальный фактор, коммуникативная теория права, правовая доктрина, судебный процесс, средневековое право, эволюция права, А. В. Поляков, Н. Луман

Цитирование: Новиков П. Д. Эволюция континентального судебного процесса XII–XVI вв. и правовая доктрина *Jus commune*: постнеклассический ракурс. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 556–563. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-556-563

Поступила в редакцию 02.06.2026. Принята после рецензирования 25.06.2026. Принята в печать 29.06.2026.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

The Evolution of Continental Judicial Procedure in the 12th–16th Centuries and the Legal Doctrine of *Jus Commune*: A Post-Non-Classical Perspective

Petr D. Novikov
Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia, Kaliningrad
eLibrary Author SPIN: 1840-2458
https://orcid.org/0009-0003-6464-7014
pdnovikov1@kantiana.ru

Abstract: Russian legal science lacks studies linking the inquisitorial system to legal doctrine. This article attempts to fill this gap, namely, to describe the system's evolution in the 12th to 16th centuries in connection with the doctrine of *Jus Commune*. A methodological synthesis of A. V. Polyakov's communicative theory of law and N. Luhmann's evolutionary approach yielded a communicative-autopoietic interpretation of judicial procedure as a communicative system comprising three levels. The basic level includes a constant change of system elements, such as new tools of interpretation, legitimization, and legal texts. The structural level provides the selected variations with the communicative structures of legal institutions. The system level stabilizes the reconstructed system. The growing role of value-based and rational legitimation, combined with new scholastic methods used

in reasoned and doctrinal texts (*Jus Commune*), shaped the communicative structures of legal institutions such as standards of proof and jurisdiction. These institutions entered the mass communication system, affected its structural and functional differentiation, and resulted in the emergence of the inquisitorial system of legal proceedings.

Keywords: doctrinal factor, communicative theory of law, legal doctrine, judicial process, medieval law, legal evolution, A. V. Polyakov, N. Luhmann

Citation: Novikov P. D. The Evolution of Continental Judicial Procedure in the 12th–16th Centuries and the Legal Doctrine of *Jus Commune*: A Post-Non-Classical Perspective. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 556–563. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-556-563

Received 2 Jun 2026. Accepted after review 25 Jun 2026. Accepted for publication 29 Jun 2026.

Введение

В российской правовой науке существует достаточно много работ, посвященных эволюции судебного процесса, в частности романо-германского процесса периода Средневековья и Нового времени [1–6]. При этом наблюдается отсутствие работ, которые затрагивали бы вопросы связи этой эволюции с правовой доктриной. Отмеченный пробел необходимо восполнить, поскольку мы солидарны с А. М. Михайловым, который справедливо пишет о том, что именно доктрина Средних веков определила важнейшие характеристики континентальной правовой семьи [7, с. 18–19].

Большая часть исследований эволюции судебного процесса и правовой доктрины проведена в рамках позитивистской парадигмы, им свойственна глубокая проработка материала на эмпирическом уровне научного познания. Однако, выявляя связи и отношения в изучаемых объектах, позитивизм рано или поздно сталкивается с пределами своих эвристических возможностей, решив вопрос, является ли доктрина источником права либо не является. Глубже проникнуть в явления правовой реальности позволяет постнеклассический ракурс исследования.

Проблему связи эволюции средневекового континентального судебного процесса с правовой доктриной предлагается рассмотреть, опираясь на постнеклассическую методологию, которая, в отличие от позитивистской классики, не останавливается на сугубо эмпирическом описании норм и фактов, но ставит вопросы о логике действия правовой доктрины в правовой системе, о том, как возможна правовая доктрина в эволюции судебного процесса. Из всего многообразия постнеклассических теорий полагаем, такая постановка вопросов ближе всего соответствует коммуникативной теории права А. В. Полякова, поскольку в ней допустим новый ракурс эволюции правовой системы, уходящий от телеологического, детерминистского подхода, характерного для позитивизма. Преимущество коммуникативно-правового понимания в том, что доктрина здесь рассматривается не как внешнее по отношению к праву явление, а как часть самой правовой коммуникации.

В коммуникативной теории правовая коммуникация как правовая система всюду и во всех своих проявлениях складывается из нескольких элементов: системы права, средств легитимации (и мы добавляем сюда – средств интерпретации), правовых текстов [8, с. 591]. Однако структуре эволюционной динамики А. В. Поляковым, к сожалению, не уделяется достаточного внимания. В то же время основания коммуникативной теории дают возможность описать эволюцию правовых явлений не как линейный целенаправленный процесс смены форм во времени (от низших к высшим, как прогресс или регресс), а как усложнение структуры, изменение в толковании и применении правовых текстов, трансформацию смыслов. Отметим в этой связи плодотворные усилия Н. В. Разуваева, А. А. Дорской, И. Л. Честнова, работающих в постнеклассической парадигме над проблемами эволюции государства и права [9–11].

Преодолевая неполноту в решении проблем эволюционной динамики коммуникативной теорией права, мы предлагаем синтезировать коммуникативно-правовое содержание с близкой по коммуникативным основаниям эволюционной структурой, разработанной немецким социологом Н. Луманом (также представителем коммуникативного направления в науке) [12, p. 24–30]. Помимо общего коммуникативно-правового основания, взгляды Н. Лумана и А. В. Полякова совпадают и в том, что правовой системе свойствен аутопоэзис – самопроизводство своих коммуникативных структур. Коммуникативно-аутопоэтическая интерпретация эволюции правовой системы, «опрокинутая» в прошлое, позволяет выяснить и историческую эволюцию судебного процесса, и связь его с правовой доктриной.

В качестве аналитического инструментария, с помощью которого можно исследовать правовые явления, связанные с действием доктрины

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

в постнеклассическом ракурсе, нами был разработан концепт доктринального фактора правовой коммуникации, через который проявляет свое действие доктрина. Доктринальный фактор – функциональная система, где переплетаются три аспекта любой социальной коммуникации, в том числе и правовой (по А. В. Полякову): текстуальный, когнитивный и праксиологический, а также реализуются присущие доктрине функции: селективная, прескриптивная, смыслообразующая и конститутивная [13]. В силу свойства самореферентности правовой системы (правовой коммуникации), которое означает самообоснование системы через ссылки на саму себя [14, с. 40], фактор находится внутри системы. Соответственно, он представляет правовую коммуникацию в той ее части, которая опосредована доктринальными текстами и в ходе которой конструируется правовая система [13, с. 20].

Цель исследования – установить особенности эволюции континентального судебного процесса XII–XVI вв. в связи с доктриной *Jus commune*.

Результаты

Эволюция судебного процесса как части правовой системы, основанная на лумановской структуре эволюции и коммуникативно-правовом содержании в представлении А. В. Полякова, т. е. в коммуникативно-аутопоэтической интерпретации, – это многоуровневая система.

1. Элементарный уровень (*вариация*). На элементарном уровне располагаются элементы правовой системы (система права, средства интерпретации и легитимации, правовые тексты). Правовая коммуникация создает вариации этих элементов: в науке разрабатываются новые понятия, сталкиваются различные толкования норм позитивного права учеными и практиками и др.

2. Структурный уровень (*селекция*). Наиболее подходящие (то есть пригодные для адаптации системы) вариации повторяются и отбираются в результате селекции в ходе правовой коммуникации. Они образуют структуры, под которыми в контексте эволюции правовой системы мы понимаем правовые институты. Такой повтор и селекция проявляются, например, в ходе принятия типовых судебных решений судьями, в научных диспутах, в закреплении институтов через позитивное право и т. д.

3. Системный уровень (*стабилизация*). Появившиеся вновь или измененные под влиянием вариаций структуры встраиваются в правовую систему, производя ее реконструирование и вместе с тем стабилизацию в новом качестве. Система (правовая коммуникация) усложняется. Произошедшая в результате усложнения и структурно-функциональной дифференциации эволюция правовой системы приводит, как указывает Н. В. Разуваев, к смене типизаций, что отражает эволюционную динамику [15, с. 44]. Так, появляются новые формы и виды судебного процесса, новые стандарты доказывания, меняется система судебных инстанций и т. д.

Доктринальный фактор (как часть правовой коммуникации) вовлечен в эволюцию правовой системы, а значит и судебного процесса. В рассматриваемую нами эпоху XII–XVI вв. доктринальный фактор правовой коммуникации реализовался в форме фактора *Jus commune*.

Jus commune – термин, появляющийся в римских правовых текстах, а затем и в средневековых источниках, где обнаруживается полисемичность его употребления [16, с. 89–91]. В середине XX в. историко-правовую концептуализацию данного термина проводят итальянские ученые Ф. Калассо и М. Белломо [17; 18], которые воспринимали *Jus commune* как единую систему всеобъемлющих правовых норм, выступавшую в качестве идеала, «через призму которой все ученые юристы Европы в XII–XV вв. смотрели на любое правовое регулирование» [16, с. 92]. Потому мы рассматриваем (следуя в том числе мнению Д. Ю. Полдникова [19]) *Jus commune* как правовую доктрину, основанную на схоластическом методе толкования и включающую как минимум две традиции – «цивильную» (светскую) и «каноническую» (церковную), вместе формировавшие систему римско-канонического права континентальной Европы в XII–XVI вв. Указанные временные рамки находятся в пределах двух историко-правовых процессов: возрождения изучения римского права в юридической школе г. Болоньи в конце XII в., с чем связывается появление доктрины *Jus commune*, и появления национальных кодификаций в континентальной Европе (с постепенным ограничением суверенными властями ссылок на доктрину *Jus commune* в судах) начиная с XVI в.

Рассмотрим эволюцию континентального судебного процесса XII–XVI вв. на примерах институтов судебной юрисдикции и стандарта доказывания, как наиболее полно отражающих главные тенденции изменений – рационализацию и усиление публичности [20].

Элементарный уровень (*вариация*). Описание данного уровня эволюции стоит начать с характеристики средств легитимации, поскольку они связаны с общекультурными изменениями эпохи Высокого Средневековья. А. В. Поляков под средствами легитимации понимает тексты культуры конкретного общества, такие как «политическая система, религиозная и светская нравственность, общественное мнение, идеология и другие» [8, с. 614]. Указанный А. В. Поляковым перечень

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-556-563

при его обобщении можно сопоставить с концепцией немецкого социолога М. Вебера о типах оснований легитимности порядка, в которые включаются традиция, аффект (или эмоциональная вера), ценностно-рациональная вера и легальность [21, с. 95]. Представляется, что в XII–XVI вв. на субъектов судебно-правовой коммуникации стал оказывать влияние авторитет иных текстов. Еще до распада Западной Римской империи в 476 г. ее территории стали наводнять представители германских народов. Их владычество поспособствовало упадку римской письменной культуры. В силу угасания латинской письменности и физического распространения германского населения обычаи последнего стали основой правовой коммуникации в период раннего Средневековья. Таким образом, легитимность правопорядка стала строиться на авторитете традиции. Но в XII вв. легитимность получила еще один источник в связи с зарождением интеллектуальной традиции в Европе. Именно в это время, по мнению французского историка Ж. Ле Гоффа, выделяется тип человека, профессионально занимающегося преподаванием и научными изысканиями, что неразрывно связано с развитием городов и появлением в них университетов [22, с. 8]. О рубежном характере XII в. для интеллектуальной истории пишет и отечественный историк П. Ю. Уваров, отмечающий, что «церкви и обществу в новых условиях нужны были и четкое правовое учение и ясное систематическое изложение христианской доктрины… Не божественный дар пророчества, не святость образа жизни…, а компетентность лежали в основе авторитета. Это было ново» [23, с. 11–12]. Поэтому, опираясь на категориальный аппарат М. Вебера, можно заключить, что происходило постепенное включение ценностно-рациональной легитимности в социальную (в том числе правовую) коммуникацию.

Jus commune была при этом не просто частью этого движения, а определяющей важнейшие его характеристики силой. По крайней мере, так полагает американский ученый Дж. Г. Берман, для которого именно схоластическая юриспруденция XII–XIII вв. заложила методологические, ценностные и институциональные (социологические) основы современной науки [24, с. 159]. Не давая какой-либо оценки столь смелому утверждению, мы видим бесспорным тот факт, что *Jus commune* способствовала обогащению средств интерпретации в рамках правовой коммуникации. Наглядным примером в данном контексте служит континентальный судебный процесс XII–XVI вв.

Во второй половине XI в. разворачивается крупный конфликт между западной христианской церковью и императором. Эффективная борьба против светских суверенов была затруднительна для католической церкви без поддержания внутренней дисциплины. Она оказалась в значительной степени расшатанной такими явлениями, как продажа церковных должностей (симония) и практика незаконного для клириков сожительства (николаизм) [25, с. 516]. Преследование же данных преступлений осложнялось для церкви существовавшими тогда порядками судопроизводства, где доминировали воспринятые из древнегерманских обычаев способы доказывания – ордалии, очистительные присяги (компургации) и судебные поединки [26, p. 104]. Уже с XII в. в интеллектуальной среде растет оппозиция к иррациональным практикам в церковном судопроизводстве [27]. Наконец, в 1215 г. принимаются каноны Четвертого Латеранского собора, которыми запрещается участие клерикального сословия в ордалиях и судебных поединках; вводится инквизиционное производство и письменное протоколирование судебного процесса [26, p. 99]. Важным средством преодоления ограничений обвинительного процесса стало закрепленное в канонах понятие *fama* – общественной молвы, которая приобретала черты «своеобразной юридической личности» и позволяла судье не дожидаться появления реального обвинителя [28, p. 129–130]. На данном примере ярко проявляется участие доктрины *Jus commune* в изменении средств интерпретации: старые иррациональные средства сменяются основанными на логике абстрактными методами, что было нехарактерно для правовых обычаев, господствовавших в континентальном судебном процессе до XII в.

Еще в середине XII в. болонский доктор права Булгар (1085–1166 гг.) в письме к заведующему папской канцелярией Гаймерику суммировал римские процессуальные нормы [29, p. 136]. Теперь же (после канонов 1215 г.) особо остро встал вопрос римского стандарта доказывания – фундамента системы доказательств в церковных судах. Стандарт доказывания (*probatio plena*) зафиксирован в декрете Грациана (первая половина XII в.), но восходит к Кодексу Феодосия (438 г.) [30, p. 64]; его образовывали либо признание обвиняемого, либо показания двух прямых очевидцев факта преступления, соответственно, такие доказательства могли стать основой обвинительного приговора по уголовному делу [31, p. 114]. Помимо этого, систему доказательств дополняли полудоказательства (*probatio semiplena*; показания одного очевидца или *fama*), а также косвенные доказательства (*indicia*; презумпции, догадки, знаки, указания и др.) [32, p. 35].

Особенностью новой ситуации было введение инквизиции, пришедшей на смену прежнему обвинительному процессу, где судья имел дело только с теми

доказательствами, которые собрали сами стороны. Теперь же судья становился активным и главным участником сбора доказательств, в процессе которого от него ожидалось как следование строгому римскому стандарту доказывания, так и общественному запросу на искоренение преступности (именно эта оппозиция рассматривается рядом ученых как центральная для понимания доктринальных споров по поводу доказательств [Ibid., p. 1–2]).

Также в качестве вариаций правовых текстов на элементарном уровне эволюции стоит отметить появление работ о юрисдикции. Одним из первых в этом отношении стал болонский глоссатор Аццо (конец XII – начало XIII в.), который переосмыслил соотношение понятий *imperium* и *jurisdictio*. *Jurisdictio* он определил как «публично установленную власть, с обязанностью применять право и устанавливать справедливость» [33, с. 122], подчинив ей (т. е. сделав ее разновидностью) понятие *imperium*. Напрямую с характеристикой юрисдикции был связан вопрос и о природе суверенной власти, а конкретно – о воле суверена и ее соотношении с разумом и справедливостью. Порывая с древнегерманскими представлениями на этот счет [34, p. 428], канонист Лаврентий Испанский в начале XIII в. помещает разум внутрь божественной по природе воли: так, воля суверена может менять сущность вещей, превращать справедливость в несправедливость посредством изменения существующих законов; в этих ситуациях его воля считается разумом [Ibid.].

Структурный уровень (*селекция*). На структурном уровне происходит закрепление отдельных вариаций, образующих в результате селекции коммуникативные структуры институтов права. В нашем случае это происходит, помимо всего прочего, ввиду доктринальной разработки появившихся вариаций. В систему доказательств стали встраиваться презумпции виновности и невиновности. Стоит отметить особую роль декретиста Паукапалея (XII в.) и епископа Арраса Жана Лемуана (XIV в.) в формулировании презумпции невиновности в ее современном понимании (хотя уже в судебной практике францисканской инквизиции обнаруживается признание ее важности) [35]. Пытки как средство для получения признательных показаний (разновидности *probatio plena*) концептуализировались доктриной и находили свое практическое применение [36]. *Fama* также стала объектом доктринального осмысления нескольких поколений схоластов, включая Угуция Пизанского, Фому Пиператского, Альберто Гандинуса, Гийома Дюрана, Бартоло де Сассоферрато [30; 37]. Многие *consilia* (правовые заключения) Бальдуса де Убальдиса были также посвящены вопросам, связанным с *fama* [38; 39]. Позиции Аццо по поводу *jurisdictio* и *imperium* находят свое развитие в работах Бартоло де Сассоферрато и Бальдуса де Убальдиса, которые разрабатывают на их основе принцип «город как суверен» (*civitas sibi princeps* [40, с. 35]) и формулируют концепцию, позднее названную британским ученым Дж. П. Каннингом *иерархией суверенитетов*. Влияние доктрины в данном отношении можно увидеть в таких актах, как *Pastoralis curia* 1313 г. и *Bulla aurea* 1356 г. [34, p. 344–345, 468–469, 470–471]. Вопрос суверенной власти и ее прав также развивался усилиями представителей *Jus commune*. Здесь стоит отметить канонического юриста Хостиензиса (ок. 1200 – 1271 гг.), который сформулировал теорию двух видов власти – ординарной (находящейся в пределах существующих законов) и абсолютной (позволявшей отходить от позитивного, а также божественного и естественного права) [41, с. 111–112]. При этом разница в сущности осуществляемой власти начала отражаться и в правоприменении – суверены, в частности, стали разделять «судебную» и «канцелярскую» функцию своих дворов [Там же, с. 112]. Таким образом, можно отметить складывание путем селекции коммуникативных структур – институтов права: стандарта доказывания, судебной юрисдикции (и тесно связанных с ней суверенных прав).

Системный уровень (*стабилизация*). В результате встраивания рассмотренных выше коммуникативных структур в систему судебно-правовой коммуникации происходит ее усложнение – структурно-функциональная дифференциация, что отражается, помимо всего прочего, в новой типизации. Применительно к континентальному судебному процессу XII–XVI вв. следует говорить о том, что институты судебной юрисдикции и стандарта доказывания определили его структурно-функциональную дифференциацию и появление новой формы судопроизводства – инквизиционного судебного процесса. Реконструированная система становится базисом для новых вариаций элементов, что подчеркивает аутопоэтический характер правового развития.

Заключение

Постнеклассический ракурс, в котором исследуется связь эволюции континентального судебного процесса XII–XVI вв. с правовой доктриной *Jus commune* в качестве доктринального фактора правовой коммуникации, выстроен в настоящем исследовании с помощью методологического синтеза эволюционной структуры (Н. Луман) и ее коммуникативно-правового содержания (А. В. Поляков).

Эволюция континентального судебного процесса XII–XVI вв. с точки зрения коммуникативно-аутопоэтической интерпретации – это не поступательное движение от низших форм к высшим,

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-556-563

а структурно-функциональная дифференциация самовоспроизводящейся системы судебно-правовой коммуникации, отвечающая на внешние «вызовы-раздражители» (борьбу суверенов за расширение юрисдикции и связанные с ней политические, управленческие и иные задачи). Частью этой системы был доктринальный фактор правовой коммуникации, который в рассматриваемый период реализовался как фактор *Jus commune*, через доктринальные тексты опосредовавший эволюционную динамику средневекового континентального судебного процесса.

На элементарном уровне эволюции в ходе судебно-правовой коммуникации появлялись вариации элементов правовой системы: новые средства интерпретации и легетимации, новые правовые тексты. В контексте континентального судебного процесса XII–XVI вв. идет речь, например, о разработке докторами права понятий полного доказательства, полудоказательства, презумпций и, соответственно, о применении их судьями при решении конкретных дел; благодаря схоластам переосмысляются в условиях феодального общества и наполняются новым содержанием древнеримские понятия *jurisdictio* и *imperium*. Все это, в свою очередь, неразрывно связано с логическими, рациональными методами толкования, приходящими на смену иррациональным, где господствовала ссылка на сверхъестественное. Кроме того, авторитет обычая вытесняется авторитетом древнего римского права, воплощенного в *Corpus iuris civilis* как *ratio scripta* («писаный разум»), развитием которого занимались представители схоластической юриспруденции *Jus commune*, чьи консультации *consilia* регулярно запрашивались судами и ложились в основу новых судебных решений.

На структурном уровне эволюции из накопленных вариаций элементов (благодаря их повторяемости и селекции в ходе правовой коммуникации) отбираются наиболее подходящие, и из них образуются коммуникативные структуры (правовые институты). Судьи все чаще следуют аналогичным решениям, доктора права обобщают собственные идеи в лекциях и публикациях. Так, в рассматриваемый период в континентальном судебном процессе (как в практическом, так и в текстуальном и когнитивном аспектах) сформировались институты стандарта доказывания и судебной юрисдикции.

На системном уровне правовая коммуникация усложняется, в ней появляются структурно-функциональные изменения и новые типизации (наряду с доминировавшим ранее обвинительным процессом складывается инквизиционное судопроизводство, меняется стандарт доказывания, реструктурируются судебные инстанции и др.). При этом реконструированная правовая система вновь наполняется вариациями своих элементов, новыми доктринальными текстами и (благодаря аутопоэтическому началу самореференции и самовоспроизводимости) продолжает эволюционировать, возвращаясь к элементарному уровню.

За рамками рассмотренной в настоящем исследовании проблемы остаются вопросы учета неравномерности эволюции судебного процесса в разных регионах континентальной Европы, асинхронность распространения доктрины *Jus commune* на европейском континенте и др. Полагаем, ракурс постнеклассической методологии, в том числе коммуникативно-правовой, будет продуктивен и в дальнейших исследованиях.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Ястребов А. В. Эволюция судебной системы и судопроизводства в России в XI–XVIII вв. *Омский научный вестник*. 2009. № 6. С. 42–46. [Yastrebov A. V. Evolution of judicial system and legal proceedings in Russia in XI–XVIII centuries. *Omsk Scientific Bulletin*, 2009, (6): 42–46. (In Russ.)] https://elibrary.ru/mwjtql
2. Давидченко А. Д. Эволюция уголовного права и процесса в средневековой Западной Европе. *Теория и практика современной науки*. 2015. № 4. С. 59–65. [Davidchenko A. D. Evolution of criminal law and procedure in medieval Western Europe. *Theory and Practice of Modern Science*, 2015, (4): 59–65. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vifmnp
3. Иванов Ю. А. Суд и судопроизводство западных славян в Средние века. *Судебная власть и уголовный процесс*. 2016. № 2. С. 271–277. [Ivanov Yu. A. The organization of judiciary and process of Western Slavs in the Middle Ages. *Judicial Authority and Criminal Process*, 2016, (2): 271–277. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wefrul
4. Ананских И. А., Минеева Т. Г., Романовская В. Б., Сальников С. П. Судебный процесс в средневековой Исландии (X–XII вв.). *Мир политики и социологии*. 2016. № 1. С. 65–72. [Ananskikh I. A., Mineeva T. G.,

Romanovskaya V. B., Salnikov S. P. The trial in medieval Iceland (X–XII centuries). *World of Politics and Sociology*, 2016, (1): 65–72. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wflzal

5. Хащина Э. Э. Форма судебного процесса в контексте эволюции судебной системы Московского государства. *Юридические исследования*. 2016. № 2. С. 61–69. [Khashchina E. E. Judicial procedure in the context of the evolution of the judicial system of the Moscow State. *Legal Studies*, 2016, (2): 61–69. (In Russ.)] https://doi.org/10.7256/2409-7136.2016.2.17804
6. Фесик П. Ю. Основные тенденции развития состязательной и инквизиционной форм судебного процесса в исторической парадигме: к поиску идеального судебного процесса. *Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения*. 2023. Т. 19. № 4. С. 85–97. [Fesik P. Yu. The main trends in the development of adversarial and inquisitorial forms of litigation in the historical paradigm: Towards the search for an ideal litigation. *Journal of Foreign Legislation and Comparative Law*, 2023, 19(4): 85–97. (In Russ.)] https://doi.org/10.61205/jzsp.2023.053
7. Михайлов А. М. Юридическая доктрина и правовая идеология. М.: Юрайт, 2021. 711 с. [Mikhailov A. M. *Legal doctrine and legal ideology*. Moscow: Iurait, 2021, 711. (In Russ.)] https://elibrary.ru/oqdgjr
8. Поляков А. В. Общая теория права: проблемы интерпретации в контексте коммуникативного подхода. 2-е изд., переб. и доп. М.: Проспект, 2016. 832 с. [Polyakov A. V. *General theory of law: Interpretation in the context of the communicative approach*. 2nd ed. Moscow: Prospekt, 2016, 832. (In Russ.)] https://elibrary.ru/frrxda
9. Разуваев Н. В. История юридической науки в контексте эволюции правового мышления. *Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА)*. 2021. № 5. С. 41–51. [Razuvaev N. V. History of legal science in the context of the evolution of legal thinking. *Courier of Kutafin Moscow State Law University (MSAL)*, 2021, (5): 41–51. (In Russ.)] https://doi.org/10.17803/2311-5998.2021.81.5.041-051
10. Разуваев Н. В. Смысл всемирной истории и эволюция государств Древнего мира. *Теоретическая и прикладная юриспруденция*. 2025. № 3. С. 22–40. [Razuvaev N. V. The meaning of world history and the evolution of states of the Ancient World. *Theoretical and Applied Law*, 2025, (3): 22–40. (In Russ.)] https://elibrary.ru/gycyta
11. Дорская А. А., Честнов И. Л. Эволюция системы права России: теоретический и историко-правовой подходы. СПб.: Астерион, 2010. 306 с. [Dorskaya A. A., Chestnov I. L. *Evolution of the Russian legal system: Theoretical and historical-legal approaches*. St. Petersburg: Asterion, 2010, 306. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rtrmtp
12. Luhmann N. *Law as a social system*. Oxford: Oxford University Press, 2004, 498.
13. Новиков П. Д. Доктринальный фактор правовой коммуникации. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2025. № 1. С. 15–23. [Novikov P. D. The doctrinal factor of legal communication. *IKBFU's Vestnik. Series: Humanities and social science*, 2025, (1): 15–23. (In Russ.)] https://doi.org/10.5922/vestnikhum-2025-1-2
14. Тихонова С. В. Коммуникативная теория права А. В. Полякова в условиях медиального поворота: структурные точки роста. *Российский журнал правовых исследований*. 2023. Т. 10. № 1. С. 37–44. [Tikhonova S. V. A. V. Polyakov's communicative theory of law in the conditions of the medial turn: Structural points of growth. *Russian Journal of Legal Studies*, 2023, 10(1): 37–44. (In Russ.)] https://doi.org/10.17816/RJLS181130
15. Разуваев Н. В. Эволюция государства: социально-антропологический и юридический аспекты: дис. ... д-ра юр. наук. СПб., 2016. 413 с. [Razuvaev N. V. *Evolution of the state: Socio-anthropological and legal aspects*. Dr. Law. Sci. Diss. St. Petersburg, 2016, 413. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xvwslj
16. Котляр И. А. Понятие "jus commune" в европейской правовой традиции. *Вестник Московского университета. Серия 11: Право*. 2009. № 5. С. 89–100. [Kotlyar I. A. Concept of "jus commune" in European legal tradition. *Moscow University Bulletin. Series 11. Law*, 2009, (5): 89–100. (In Russ.)] https://elibrary.ru/kypgft
17. Calasso Fr. *Medio evo del diritto. 1: Le fonti*. Milano: Giuffrè, 1954, 663.
18. Bellomo M. *The common legal past of Europe: 1000–1800*. Washington: Catholic University of America Press, 1995, 252.
19. Полдников Д. Ю. Этапы развития научной доктрины ius commune в Западной Европе в XII–XVIII вв. *Вестник Московского университета. Серия 11: Право*. 2013. № 1. С. 87–108. [Poldnikov D. Yu. Stages of development of ius commune doctrine in Western Europe in the XII–XVIII centuries. *Moscow University Bulletin. Series 11. Law*, 2013, (1): 87–108. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pyjlzf
20. Новиков П. Д. Роль суверенов и ученых-юристов в эволюции средневекового судебного процесса. *Историко-правовые проблемы: новый ракурс*. 2024. № 1. С. 114–127. [Novikov P. D. The role of sovereigns and legal scholars in the evolution of medieval judicial procedure. *Istoriko-pravovye problemy: Novyi rakurs*, 2024, (1): 114–127. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zwrsso

21. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии. Т. I. Социология. М.: ВШЭ, 2016. 445 с. [Weber M. *Economy and society: An outline of interpretive sociology. Vol. I. Sociology*. Moscow: HSE, 2016, 445. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xzyved
22. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века. 2-е изд. СПб.: СПбГУ, 2003. 160 с. [Le Goff J. *Intellectuals in the Middle Ages*. 2nd ed. St. Petersburg: SPbSU, 2003, 160. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qodfoh
23. Уваров П. Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе (спецкурск). М.: ИВИ РАН, 2000. 98 с. [Uvarov P. Yu. *History of intellectuals and intellectual labor in Medieval Europe (special course)*. Moscow: IWH RAS, 2000, 98. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rpqkfb
24. Берман Дж. Г. Западная традиция права: эпоха формирования. 2-е изд. М.: ИНФРА-М; НОРМА, 1998. 624 с. [Berman H. J. *Law and revolution: The Formation of the Western Legal Tradition*. 2nd ed. Moscow: INFRA-M; NORMA, 1998, 624. (In Russ.)]
25. Рассел Б. История западной философии. М.: АСТ, 2016. 1024 с. [Russell B. *A history of Western philosophy*. Moscow: AST, 2016, 1024. (In Russ.)]
26. Fraher R. M. IV Lateran's revolution in criminal procedure: The Birth of "Inquisitio", the End of Ordeals and Innocent III's vision of ecclesiastical politics. *Studia in honorem eminentissimi cardinalis Alphonsi M. Stickler*, ed. Castillo Lara R. J. Rome: Libreria Ateneo Salesiano, 1992, 97–111.
27. Baldwin J. W. The intellectual preparation for the canon of 1215 against ordeals. *Speculum*, 1961, 36(4): 613–636. https://doi.org/10.2307/2856788
28. Théry J. Fama: L'opinion publique comme preuve judiciaire. Aperçu sur la révolution médiévale de l'inquisitoire (XIIe–XIVe). *La preuve en justice de l'Antiquité à nos jours*, ed. Lemesle B. Rennes: les Presses Universitaires Rennes, 2003, 119–147. https://doi.org/10.4000/books.pur.15839
29. Pennington K. *The prince and the law 1200–1600: Sovereignty and rights in the Western legal tradition*. California: University of California Press, 1993, 352. https://doi.org/10.1525/9780520913035
30. Fraher R. M. Conviction according to conscience: The medieval jurists' debate concerning judicial discretion and the law of proof. *Law and History Review*, 1989, 7(1): 23–88. https://doi.org/10.2307/743777
31. Vitiello J. C. *Public justice and the criminal trial in late medieval Italy: Reggio Emilia in the Visconti Age*. Leiden-Boston: Brill, 2016, 219. https://doi.org/10.1163/9789004311350
32. Damaška M. *Evaluation of evidence: Pre-modern and modern approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 152.
33. Котляр И. А. "Jus commune" как средневековая модель общеевропейского правопорядка (XI–XIV века): дис. … канд. юр. наук. М., 2011. 214 с. [Kotlyar I. A. *"Jus commune" as a medieval model of the all-European legal order in the 11th–14th centuries*. Cand. Law. Sci. Diss. Moscow, 2011, 214. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qfivsl
34. *The Cambridge history of medieval political thought*, ed. Burns J. H. New York: Cambridge University Press, 1995, 812.
35. Pennington K. Innocent until proven guilty: The origins of a legal maxim. *The Jurist*, 2003, 63: 106–124.
36. Pennington K. Torture and fear: Enemies of justice. *Rivista internazionale di diritto commune*, 2008, 19: 203–242.
37. Migliorino F. *Fama e infamia. Problemi della società medievale nel pensiero giuridico nei secoli XII e XIII*. Catania, 1985, 263.
38. Baldi Ubaldi. *Consiliorum siue Responsorum*. Venetiis, apud Hieronymum Polum, 1575, vol. I, 322.
39. Baldi Ubaldi. *Consiliorum siue Responsorum*. Venetiis, apud Hieronymum Polum, 1575, vol. II, 268.
40. Скиннер К. Истоки современной политической мысли: в 2 т. Т. 1: Эпоха Ренессанса. М.: Дело, 2018. 464 с. [Skinner Q. *The foundations of modern political thought. In 2 vols. Vol. 1: The Renaissance*. Moscow: Delo, 2018, 464. (In Russ.)] https://elibrary.ru/bgrctp
41. Котляр И. А. Государь как институт европейского средневекового jus commune. *Вестник Московского университета. Серия 11: Право*. 2011. № 4. С. 105–113. [Kotlyar I. A. Princeps as an institution of European medieval jus commune. *Moscow University Bulletin. Series 11. Law*, 2011, (4): 105–113. (In Russ.)] https://elibrary.ru/oonjxv

© 2026. Abduragimova T. I.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: RRIIFO

Цифровая трансформация криминалистики: между технологическим внедрением и антропологическими рисками

Абдурагимова Татьяна Иосифовна
Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, Россия, Москва
eLibrary Author SPIN: 2009-0035
https://orcid.org/0009-0003-3771-5579
t.abduragimova@yandex.ru

Аннотация: Цель – провести комплексный междисциплинарный анализ, выполненный на стыке криминалистики как прикладной юридической науки и как практики цифровой трансформации правоохранительной деятельности. Ключевой особенностью данного материала, в отличие от большинства работ, сосредоточенных исключительно на технических аспектах внедрения современных цифровых технологий, выступает рассмотрение криминалистики одновременно в двух плоскостях: как фундаментальной юридической дисциплины, развивающей систему частных криминалистических теорий, и как сферы практической деятельности, где каждая технология рассматривается через призму надежности, достоверности и процессуальной допустимости. Центральной точкой исследования выступает освещение такой современной цифровой технологии, как трехмерное сканирование. Детально рассмотрены не только очевидные преимущества (полнота, всесторонность, возможность виртуального присутствия и проведения ряда экспертиз), но и, что принципиально важно, антропологические и эпистемологические риски, сопряженные с цифровизацией. Среди них: компетентностный разрыв между традиционной и цифровой подготовкой специалистов, эрозия навыков «живого» осмотра места происшествия, утрата профессиональной интуиции, феномен «слепого доверия» к алгоритмическим выводам без критической верификации. Несмотря на то что работа использует сравнительный анализ с опытом цифровизации в других сферах, итоговые выводы полностью фокусируются на криминалистике.

Ключевые слова: цифровая трансформация, криминалистика, трехмерное сканирование, антропологические риски, человеческий фактор, профессиональная идентичность, компаративный анализ, образовательный опыт

Цитирование: Абдурагимова Т. И. Цифровая трансформация криминалистики: между технологическим внедрением и антропологическими рисками. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 564–570. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-564-570

Поступила в редакцию 10.03.2026. Принята после рецензирования 20.05.2026. Принята в печать 25.05.2026.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Digital Transformation of Forensic Science: Between Technological Implementation and Anthropological Risks

Tatyana I. Abduragimova
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot, Russia, Moscow
eLibrary Author SPIN: 2009-0035
https://orcid.org/0009-0003-3771-5579
t.abduragimova@yandex.ru

Abstract: Forensic science is an applied legal discipline that drives the digital transformation of law enforcement activities. As a fundamental legal discipline, it develops a system of private forensic theories; as a sphere of practical activity, it assesses every technological advance through the prism of reliability, validity, and procedural admissibility. While most studies focus on the technical aspects of modern digital technologies, this research investigates forensic science from the two abovementioned perspectives. 3D scanning technology is known for numerous advantages, i.e., completeness, comprehensiveness, virtual presence, and a wide range of application in expertise. However, digitalization is associated with certain anthropological and epistemological risks, e.g., the competency gap between traditional and digital training, the degradation of actual crime scene examination

skills, the loss of professional intuition, and the phenomenon of blind trust in algorithms without critical verification. Through a comparative analysis of digitalization in other spheres, the final conclusions remain fully focused on forensic science.

Keywords: digital transformation, forensics, three-dimensional scanning, anthropological risks, human factor, professional identity, comparative analysis, educational experience

Citation: Abduragimova T. I. Digital Transformation of Forensic Science: Between Technological Implementation and Anthropological Risks. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 564–570. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-564-570

Received 10 Mar 2026. Accepted after review 20 May 2026. Accepted for publication 25 May 2026.

Введение

В современном мире мы привыкли воспринимать технологии как своего рода «нейтральный инструмент», всего лишь более эффективное продолжение человеческой руки, более быстрый способ вычисления, новый инструментарий в наборе уже устоявшихся и привычных нам инструментов. Однако история научно-технического прогресса свидетельствует об обратном: каждая эпохальная новация не просто расширяет возможности человечества, но и неизбежно перекраивает ткань профессиональной культуры, трансформируя антропологические устои и заставляя по-новому взглянуть на природу знания. Цифровая революция, в отличие от предшествующих индустриальных сдвигов, обладает уникальной спецификой: она вторгается не только в сферу труда, но и в область когнитивных процессов, профессиональной интуиции и этических установок. Именно поэтому сегодня как никогда остро встает вопрос не столько о том, какие технологии мы внедряем, сколько о том, как само внедрение меняет человека, будь то сотрудник правоохранительных органов, находящийся на месте происшествия, или сотрудник из числа профессорско-преподавательского состава, проводящий занятие.

Цель исследования – провести комплексный междисциплинарный анализ, выполненный на стыке криминалистики как прикладной юридической науки и как практики цифровой трансформации правоохранительной деятельности.

Результаты

Образование и криминалистика как поля цифровой трансформации: постановка проблемы

В настоящей статье предпринята попытка сравнительного анализа двух, на первый взгляд, удаленных друг от друга сфер профессиональной деятельности образования и криминалистики, которые, однако, обнаруживают глубокое структурное сходство в логике развертывания цифровых процессов и в спектре порождаемых ими проблем. Не зря выдающийся ученый-криминалист Р. С. Белкин в своем труде [1] выделяет отдельно главу, посвященную рассмотрению криминалистики как объекта изучения. Феномен цифровой трансформации, охвативший все социальные институты в последнее десятилетие, обнажил фундаментальное противоречие между стремительным технологическим развитием и инерционностью человеческого, институционального и эпистемологического порядка. Первоначально цифровизация воспринималась как линейный процесс технического переоснащения, однако накопленный опыт убедительно свидетельствует: подлинная трансформация происходит лишь там, где технологические инновации сопрягаются с перестройкой профессионального мышления, организационной культуры и критериев оценки эффективности [2; 3].

Человеческий фактор как ключевое звено технологических инноваций

Особый интерес представляет сопоставление двух областей, которые (при всей своей специфике) сталкиваются с типологически сходными вызовами. Образование, пережившее форсированную цифровизацию в период пандемии 2020 г. [4], и криминалистика, постепенно осваивающая современные цифровые технологии, включая такие передовые технологии, как трехмерное сканирование, трехмерная визуализация и искусственный интеллект [5–7], выступают репрезентативными полями, где на первый план выходят не столько технические параметры внедрения, сколько человеческий фактор, вопросы сохранения профессиональной идентичности и необходимость выработки новых критериев качества. Опираясь на ряд исследований в области автоматизированных образовательных комплексов [8] и применения 3D-технологий в экспертной практике [9–12], полагаем возможным рассмотреть цифровую трансформацию как процесс, требующий не только инвестиций в оборудование, но и системной работы с когнитивными и социально-психологическими аспектами профессиональной деятельности.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Актуальность подобного компаративного подхода обусловлена тем, что разрозненные описания цифровых инноваций в отдельных отраслях зачастую не позволяют увидеть общие закономерности, знание которых могло бы предотвратить типичные ошибки и ускорить выработку эффективных стратегий. Педагогика и криминалистика (при всей их разнородности) имеют важную общую черту: обе сферы относятся к так называемым человекоориентированным практикам, где результат существенно зависит от квалификации, опыта и личностных качеств специалиста. Внедрение цифровых инструментов в такие области всегда сопряжено с риском дегуманизации, утраты неформализуемых компонентов мастерства и возникновения новых форм отчуждения. Именно поэтому анализ опыта цифровизации образования и криминалистики позволяет сформулировать универсальные принципы, значимые для любой сферы, переживающей технологическую трансформацию. Далее полагаем целесообразным поэтапно рассматривать изменение в педагогической сфере и криминалистической деятельности.

Цифровая трансформация образования: от автоматизации к антропологическим рискам

Стратегические цели цифровой трансформации образования традиционно фокусируются на повышении эффективности управления, доступности обучения и формировании цифровой культуры обучающихся[1] [13]. Инструментом достижения этих целей призваны стать автоматизированные комплексы образовательного процесса (АКОП), которые (по замыслу разработчиков) должны оптимизировать коммуникацию между субъектами образовательного процесса, автоматизировать рутинные операции и предоставить новые дидактические возможности [8].

Однако, как показывают наблюдения, внедрение АКОП сопровождается целым рядом эффектов, не сводимых к простому приросту эффективности. С одной стороны, цифровые платформы действительно расширяют образовательный ландшафт, позволяя реализовывать гибридные форматы, привлекать специалистов и выстраивать индивидуальные траектории обучения[2] [14]. С другой стороны, возникает феномен, который можно обозначить как отчуждение педагогического действия: преподаватель, традиционно выступавший носителем живого знания и воспитательного влияния, рискует превратиться в оператора цифровых интерфейсов, чья функция сводится к техническому сопровождению предзаданных алгоритмов [12]. Исследователи фиксируют рост тревожности среди педагогов, их сопротивление новым форматам работы, которое коренится не в консерватизме, а в объективной нехватке компетенций и размывании профессиональной идентичности[3] [13].

Особого внимания заслуживает проблема оценки эффективности цифровых инструментов в образовании. Такие формальные показатели, как скорость проверки работ, количество загруженных материалов, доля автоматизированных отчетов, не схватывают главного: качества понимания, глубины усвоения, развития критического мышления [15]. Как справедливо отмечают критики, чрезмерное увлечение «цифрой» способно подменять подлинное образование его симулякром, где процесс обучения имитируется через активность в интерфейсах, а содержательные результаты остаются за скобками [2; 3]. В этой связи необходим переход к качественным метрикам, учитывающим не только операциональную, но и антропологическую эффективность цифровых решений.

Трехмерное сканирование в криминалистике: технологический прорыв и вызовы человеческому фактору

Параллельные процессы, описанные выше, наблюдаются в том числе в сфере криминалистики. Выше нами уже были выделены такие передовые инструменты, как технологии трехмерного сканирования, трехмерной визуализации и искусственного интеллекта. При этом большой исследовательский интерес вызывает освещение внедрения именно технологий трехмерного сканирования в криминалистическую деятельность, открывающих беспрецедентные возможности для фиксации вещной обстановки места происшествия [9; 10]. Данная технология представляет собой аппаратно-программный комплекс, направленный на создание точной трехмерной модели обстановки места происшествия с возможностью проведения необходимых измерений, моделирования динамики события, всестороннего анализа за счет использования технологии виртуальной реальности как периферийного инструмента визуализации [16; 17]. И. С. Лукинский и В. Н. Чулахов подробно описывали принципы

[1] Allen I. E., Seaman J. Digital learning compass: Distance education enrollment report 2017. Babson Survey Research Group, 2017, 36. URL: https://www.bayviewanalytics.com/reports/digtiallearningcompassenrollment2017.pdf (accessed 10 Feb 2026).

[2] Johnson L., Adams Becker S., Cummins M., Estrada V., Freeman A., Hall C. NMC horizon report: 2016 higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2016, 56. URL: https://clck.su/CHztc (accessed 10 Feb 2026).

[3] Ibid.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-564-570

работы сканеров, их принципиальные отличия от цифровой фотографии и фотограмметрии [9; 10]. Однако стоит более подробно рассмотреть плюсы использования такой технологии, что прямо влияет на повышение объективности и полноты собираемой доказательственной информации. Так, к плюсам необходимо отнести такие положительные аспекты, как:

- максимальная полнота и точность фиксируемой обстановки, предметов и их особенностей, а также размеров и расстояния;
- возможность виртуального присутствия на месте происшествия субъектов расследования при помощи использования технологии виртуальной реальности;
- возможность проведения судебных экспертиз (например, трасологических и автотехнических);
- отсутствие необходимости составления двухмерных схем и планов места происшествия ввиду наличия точной трехмерной модели.

Важно подчеркнуть, что выбранная технология трехмерного сканирования уже сейчас используется в практической деятельности. Так, в работе И. С. Лукинского указано, что трехмерный сканер FARO Focus S70 и программное обеспечение FARO SCENE американской компании Faro Technologies Inc используются в Экспертно-криминалистическом центре ГУ МВД России по г. Москве [9].

При этом необходимо отметить, что (как и в образовании) технологический прорыв сопряжен с вызовами, лежащими в плоскости человеческого фактора. Во-первых, возникает проблема компетентностного разрыва: специалист, привыкший работать с традиционными методами, должен освоить не только технику сканирования, но и программные средства обработки полученных моделей, что требует принципиально иного уровня цифровой грамотности [18–20]. Во-вторых, появляется риск утраты навыков «живого» осмотра места происшествия, когда профессиональное чутье и интуиция подменяются доверием к цифровой копии, которая (при всей своей точности) всегда является результатом интерпретации, заложенной в алгоритмы [21].

В свою очередь, если цифровизация образовательного процесса проходит преимущественно как инструментальная модернизация без существенного приращения педагогических направлений, то в криминалистике осмысление и внедрение технологий трехмерного сканирования требует уже не просто технического внедрения, а размышления о его месте в системе технико-криминалистического обеспечения экспертной деятельности. Здесь нельзя не согласиться с профессором Р. С. Белкиным в том, что возникновение, совершенствование, изменение частных криминалистических теорий – процесс непрерывный, ибо непрерывен процесс установления и объяснения фактов [22, с. 10]. В этом ключе справедливы рассуждения В. Н. Чулахова и И. С. Лукинского, которые обоснованно предлагают выделение криминалистического сканирования в самостоятельное направление, обладающее собственной методикой, терминологией и критериями оценки полученных трехмерных моделей вещной обстановки места происшествия [10, с. 282]. Такой подход позволит всесторонне взглянуть на рассматриваемую технологию, упорядочить практику и заложить основы для подготовки специалистов нового профиля.

Структурные аналогии и универсальные закономерности профессиональной трансформации

Сопоставление опыта цифровизации образования и криминалистики обнаруживает глубокие структурные аналогии, позволяющие говорить об универсальных закономерностях трансформации профессиональных практик. Центральным звеном, определяющим успех или неудачу преобразований, выступает человеческий фактор, являющийся совокупностью когнитивных, эмоциональных и социальных характеристик специалистов, включенных в процесс изменений[4].

В обеих сферах фиксируется сходный набор препятствий: сопротивление новому, страх потери компетентности, недоверие к «черному ящику» алгоритмов, «эрозия» традиционных навыков [2; 3; 21]. Эти феномены не являются простым следствием консерватизма, они укоренены в глубинных механизмах профессиональной идентичности. Педагог, переставший быть единственным источником знания, и эксперт / специалист, делегировавший часть своих полномочий автоматизированной системе, переживают кризис самоопределения, который не может быть разрешен простым повышением квалификации.

Эффективное управление цифровой трансформацией требует, таким образом, не столько технических, сколько антропотехнических решений. Речь идет о создании сред, в которых новые инструменты осваиваются через коллаборативные

[4] Nanda R. Start your digital transformation with the end in mind. *Deloitte*. 15 Dec 2021. URL: https://www.deloitte.com/us/en/insights/topics/digital-transformation/digital-transformation-evolution.html; Hill M. 10 digital transformation pitfalls and how to avoid them. *Process Excellence Network*. 2 Jul 2024. URL: https://www.processexcellencenetwork.com/digital-transformation/articles/10-digital-transformation-pitfalls-how-to-avoid-them (accessed 10 Feb 2026).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

практики, ошибки становятся предметом рефлексии, а ценность человеческого суждения не нивелируется, но переопределяется в новом контексте [3]. В образовании это означает переход от модели «цифрового довеска» к органичной интеграции технологий в педагогический дизайн, где педагог выступает не оператором, а архитектором учебного процесса [8]. В криминалистике, в свою очередь, это формирование культуры «критического использования» цифровых данных, когда эксперт / специалист сохраняет за собой функцию интерпретации и верификации машинных выводов [21]. Слепое доверие к данным, полученным автоматизированными комплексами, без их верификации способно не повысить, а, наоборот, понизить надежность, полноту и, что самое главное, достоверность полученных данных. При этом нельзя не согласиться с мнением З. И. Харисовой, которая справедливо предлагает использовать технологии объяснимого ИИ в целях минимизации «предвзятости» [23, с. 67].

Отметим, что общей проблемой для обеих областей остается неадекватность традиционных критериев эффективности новым реалиям. В образовании до сих пор доминируют показатели «оснащенности» и «активности», мало что говорящие о реальных образовательных результатах [2; 13], а в криминалистике эффективность внедрения цифровых трехмерных сканеров нередко измеряется всего лишь скоростью фиксации и объемом полученных данных [24], тогда как ключевое влияние таких технологий на качество расследования и судебную достоверность может оставаться за рамками оценки [16; 19].

На наш взгляд, выработка новой системы оценки должна опираться на принцип многомерности. Наряду с техническими параметрами необходимо учитывать:

- влияние на профессиональное мышление (развитие аналитических навыков или их атрофия);
- сохранение субъектности специалиста (степень его автономии от алгоритмических предписаний);
- качество коммуникации в профессиональном сообществе (обмен опытом, коллегиальная экспертиза);
- соответствие этическим и правовым нормам, которые в условиях цифровизации приобретают особую остроту [18; 25].

Такой подход позволяет перейти от плоской статистики к объемной картине, где эффективность понимается не как сиюминутная экономия ресурсов, а как долгосрочное развитие профессионального потенциала.

Цифровая трансформация образования и криминалистики, несмотря на различие их целей и методов, протекает по сходным сценариям, в центре которых оказывается человек с его компетенциями, страхами и ожиданиями. Технологии, сколь бы совершенны они ни были, не отменяют, а, напротив, обостряют потребность в рефлексии над основаниями профессиональной деятельности. Успешность преобразований определяется не столько скоростью внедрения, сколько способностью институций выстроить диалог между технологическим и гуманитарным измерениями практики.

Заключение

Попытка проведения такого рода междисциплинарного анализа позволяет сформулировать ряд принципов, значимых для любой сферы, переживающей цифровую трансформацию: принцип антропологической соразмерности (технологии должны усиливать, а не замещать человеческий потенциал), принцип критической интеграции (новые инструменты осваиваются с сохранением способности к их рефлексивной оценке) и принцип развивающей оценки (эффективность измеряется не только операциональными, но и экзистенциальными показателями).

Дальнейшие исследования в этой плоскости должны быть направлены на разработку конкретных методик внедрения, учитывающих выявленные закономерности, и на формирование междисциплинарного дискурса, способного объединить усилия как педагогов и психологов, так и сотрудников правоохранительных органов в деле создания подлинно человеко-ориентированного цифрового будущего.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Белкин Р. С. Курс криминалистики. 3-е изд., доп. М.: Юнити-Дана, 2001. 837 с. [Belkin R. S. *Course in criminalistics*. 3rd. Moscow: Iuniti-Dana, 2001, 837. (In Russ.)]
2. Veletsianos G., Kimmons R. Networked participatory scholarship: Emergent techno-cultural pressures toward open and digital scholarship in online networks. *Computers & Education*, 2012, 58(2): 766–774. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.001

3. Fenteng A. Online learning: A cognitive tool for learning, an alternative to traditional learning style. *Psychology*, 2023, 14(5): 676–686. https://doi.org/10.4236/psych.2023.145036
4. Дорожкин Е. М., Изюрова Я. С. Проблемы цифровизации образования в высших учебных заведениях в условиях пандемии 2020. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2021. № 4. С. 92–103. [Dorozhkin E. M., Izyurova Ya. S. Problems of digitalisation of education in higher education institutions in the context of the 2020 pandemic. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2021, (4): 92–103. (In Russ.)] https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-94-4-92-103
5. Сумина А. В. Возможности искусственного интеллекта в раскрытии, расследовании и предупреждении преступлений. *Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности: региональные аспекты*: Всерос. науч.-практ. конф. (Краснодар, 27 октября 2023 г.) Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2024. С. 179–181. [Sumina A. V. Artificial intelligence in crime detection, investigation, and prevention. *Current problems of law and law enforcement activities: Regional aspects*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Krasnodar, 27 Oct 2023. Krasnodar: Krasnodar University of the MIA of Russia, 2024, 179–181. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yxcvqr
6. Сумина А. В. Внедрение информационных технологий в правоохранительную деятельность: возможности искусственного интеллекта в раскрытии, расследовании и предупреждении преступлений. *Информационные технологии в деятельности органов внутренних дел*: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 18 апреля 2024 г.) М.: Московский университет МВД РФ им. В. Я. Кикотя, 2024. С. 266–268. [Sumina A. V. Information technologies in law enforcement activities: Artificial intelligence in crime detection, investigation, and prevention. *Information technologies in the activities of internal affairs bodies*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 18 Apr 2024. Moscow: Moscow University of the MIA of Russia named after V. Ya. Kikot, 2024, 266–268. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hwnxbv
7. Васильева Ю. Д., Сумина А. В. Использование искусственного интеллекта в правоохранительной деятельности: потенциальные возможности применения для раскрытия и расследования преступлений. *Право, общество, государство: проблемы истории, теории и практики*: Всерос. науч.-практ. конф. (Старотеряево, 12 апреля 2024 г.) Старотеряево: Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, 2024. С. 547–551. [Vasilyeva Yu. D., Sumina A. V. Artificial intelligence in law enforcement: Potential applications for crime detection and investigation. *Law, society, and state: Problems of history, theory, and practice*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Staroteryaevo, 12 Apr 2024. Staroteryaevo: Moscow University of the MIA of Russia named after V. Ya. Kikot, 2024, 547–551. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qmfidx
8. Лукинский И. С., Горшенева И. А. Цифровая трансформация в российском образовании: оценка эффективности и качества автоматизированных комплексов образовательного процесса. *Наука и образование как основа развития России. Кадры для инновационной экономики*: Шестой Профессорский форум. (Москва, 14–16 ноября 2023 г.) М.: Российское профессорское собрание, 2023. Т. 1. С. 256–266. [Lukinsky I. S., Gorsheneva I. A. Digital transformation in Russian education: Assessing the efficiency and quality of automated educational process complexes. *Science and education in Russia's development. Personnel for the innovative economy*: Proc. 6 Professorial Forum, Moscow, 14–16 Nov 2023. Moscow: Russian Professorial Assembly, 2023, vol. 1, 256–266. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tiaubc
9. Лукинский И. С. Цифровые технологии в системе технико-криминалистического обеспечения осмотра места происшествия: дис. … канд. юрид. наук. М., 2025. 270 с. [Lukinsky I. S. *Digital technologies in the system of technical and forensic support for crime scene examination*. Cand. Law. Sci. Diss. Moscow, 2025, 270. (In Russ.)]
10. Чулахов В. Н., Лукинский И. С. О месте криминалистического сканирования в системе криминалистической техники. *Вестник Московского университета МВД России*. 2022. № 4. С. 280–283. [Chulakhov V. N., Lukinsky I. S. About the place of forensic scanning in the system of forensic technology. *Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2022, (4): 280–283. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2073-0454-2022-4-280-283
11. Сумина А. В., Белановский К. А. Технологии виртуальной реальности при осмотре места происшествия: особенности применения. *Химия и технология биологически активных веществ для медицины и фармации*: IV Школа молодых ученых. (Москва, 15–19 апреля 2024 г.) М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 2024. [Sumina A. V., Belanovsky K. A. Virtual reality technologies in crime scene examination: Specific aspects of application. *Chemistry and technology of biologically active substances for medicine and pharmacy*: Proc. IV School of Young Scientists, Moscow, 15–19 Apr 2024. Moscow: MUCTR, 2024. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rmujar
12. Сумина А. В., Лукинский И. С. Осмотр места происшествия по делам о преступлениях, совершенных с применением метательного стрелкового оружия, с использованием цифровых технологий трехмерного

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

сканирования. *Теория и практика судебной экспертизы в современных условиях*: IX Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 26–27 января 2023 г.) М.: Блок-Принт, 2023. С. 331–333. [Sumina A. V., Lukinsky I. S. Crime scene examination in investigations of crimes committed with missile weapons, utilizing digital 3D scanning technologies. *Theory and practice of forensic examination in modern conditions*: Proc. IX Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, 26–27 Jan 2023. Moscow: Blok-Print, 2023, 331–333. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fekbet

13. Smetana L., Bell R. L. Computer simulations to support science instruction and learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 2012, 34(9): 1337–1370. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.605182
14. Siemens G. Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 2013, 57(10): 1380–1400. https://doi.org/10.1177/0002764213498851
15. Лукинский И. С., Горшенева И. А., Лукинская М. И. Креативность и ее роль в современном образовательном процессе: комбинаторное мышление и пределы систем искусственного интеллекта. *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2025. № 1. С. 127–131. [Lukinsky I. S., Gorsheneva I. A., Lukinskaya M. I. Creativity and its role in the modern educational process: Combinatorial thinking and the limits of artificial intelligence systems. *Psychology and Pedagogics in Official Activity*, 2025, (1): 127–131. (In Russ.)] https://doi.org/10.24412/2658-638X-2025-1-127-131
16. Selim A., Ali I. The role of digital forensic analysis in modern investigations. *Journal of Emerging Computer Technologies*, 2024, 4: 1–5. https://doi.org/10.57020/ject.1445625
17. Soni N. Digital forensics: Confronting modern cyber crimes, technological advancements, and future challenges. *Archives of Surgery and Surgical Education*, 2025, 7. https://doi.org/10.24966/FLIS-733X/100105
18. Iftikhar A., Farooq R., Mumtaz M., Hussain S., Akhtar M., Ali M., Jahngir G. Z. Quality assurance in digital forensic investigations: Optimal strategies and emerging innovations. *Austin Journal of Forensic Science and Criminology*, 2023, 10(2). https://doi.org/10.26420/AustinJForensicSciCriminol.2023.1097
19. *Innovations in digital forensics*, eds. Majumdar S., Shirani P., Wang L. World Scientific Publishing, 2023, 343. https://doi.org/10.1142/13330
20. Лозовицкая Г. П. Особенности профессиональной подготовки экспертов-криминалистов ЭКП МВД России в условиях цифровизации современного общества. *Энциклопедия судебной экспертизы*. 2019. № 4. С. 52–62. [Lozovitskaya G. P. Features of the professional training of forensic experts EKP MIA of Russia in the digitalisation of modern society. *Enciklopediya sudebnoi ekspertizy*, 2019, (4): 52–62. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xdsnmx
21. Sunde N. *Constructing digital evidence – A study on how cognitive and human factors affect digital evidence*. Dr. Philos. Sci. Diss. Oslo, 2022, 257.
22. Белкин Р. С. Курс криминалистики: в 3 т. Т. 2: Частные криминалистические теории. М.: Юристъ, 1997. 463 с. [Belkin R. S. *Criminalistics: In 3 volumes. Vol. 2: Specific criminalistic theories*. Moscow: Iurist, 1997, 463. (In Russ.)]
23. Харисова З. И. Оптимизация процесса поиска, анализа и интерпретации цифровых доказательств с использованием алгоритмов искусственного интеллекта. *Общество, право, государственность: ретроспектива и перспектива*. 2025. № 3. С. 60–69. [Kharisova Z. I. Optimisation of the search, analysis and interpretation processes of digital evidence based on artificial intelligence algorithms. *Society, Law, Statehood: Retrospective and Perspective*, 2025, (3): 60–69. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pjzqvq
24. Несмиянова И. О. Современные возможности 3D-технологий в решении экспертных задач. *Теория и практика судебной экспертизы: международный опыт, проблемы, перспективы*: II Междунар. форум. (Москва, 4–5 апреля 2019 г.) М.: Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, 2019. С. 249–254. [Nesmiyanova I. O. Modern capabilities of 3D technologies in solving expert tasks. *Theory and practice of forensic examination: international experience, problems, and prospects*: Proc. II Intern. Forum, Moscow, 4–5 Apr 2019. Moscow: Moscow University of the MIA of Russia named after V. Ya. Kikot, 2019, 249–254. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yiizgh
25. Akram H., Abdelrady A. H., Al-Adwan A. S., Ramzan M. Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2022, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

© 2026. Терентьева В. А.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: WBKRWF

Виктимологическая характеристика несовершеннолетних жертв преступлений

Терентьева Валерия Александровна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
eLibrary Author SPIN: 7144-3050
https://orcid.org/0000-0002-7363-6515
terent@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается социально-правовой феномен виктимизации несовершеннолетних потерпевших от преступления, проведен комплексный анализ факторов, обусловливающих повышенную уязвимость данной категории лиц. Цель – разработать векторы эволюции доктринального подхода, направленного на защиту прав несовершеннолетнего потерпевшего, а также установить взаимосвязь между криминологической обусловленностью криминализации новых составов преступлений, имеющих объектом права и свободы несовершеннолетнего, основами кодификации уголовного права и уголовно-правовой доктриной. Выявлены основные виды виктимности несовершеннолетних: личностная, патологическая, половозрастная, ролевая и ситуативная. Особое внимание уделено факторам виктимизации и их систематизации. Обосновывается вывод о связи факторов, повышающих уязвимость несовершеннолетних к преступным посягательствам, и разработки классификации типов жертв на основе их поведенческих характеристик. В работе выделены типы несовершеннолетних жертв: чье поведение послужило мотивообразующим фактором совершения преступления; чье поведение послужило условием, в котором преступление стало возможным; чье поведение не повлияло на механизм совершения преступления. Научная новизна работы заключается в исследовании межличностных отношений между жертвой и преступником в различных социальных сферах, анализе зависимости уровня виктимизации от возрастных особенностей потерпевших, разработке психовозрастной периодизации несовершеннолетних жертв. Определены ключевые виктимогенные аспекты, включая когнитивную и эмоциональную незрелость, несформированность социальных регуляторов и мотивационно-идентификационные особенности. Выявлены специфические черты виктимизации в различных возрастных группах. Данная работа расширяет теоретическое понимание концепта *жертва преступления*, включая не только потерпевших в уголовно-процессуальном смысле, но и тех несовершеннолетних, которые совершили преступление под воздействием лиц, старших по возрасту. Виктимность несовершеннолетних жертв преступления рассматривается как сложно структурированное, обладающее комплексным характером явление, существенно скорректирован предмет виктимологического исследования несовершеннолетнего потерпевшего. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных результатов для совершенствования механизмов уголовно-правовой защиты несовершеннолетних и разработки мер криминологической профилактики.

Ключевые слова: несовершеннолетний потерпевший, виктимологическая характеристика несовершеннолетних, факторы виктимизации, виктимологическая типология, виктимность, несовершеннолетние жертвы преступления

Цитирование: Терентьева В. А. Виктимологическая характеристика несовершеннолетних жертв преступления. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 571–579. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-571-579

Поступила в редакцию 06.05.2026. Принята после рецензирования 04.06.2026. Принята в печать 08.06.2026.

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

original article

Victimological Profile of Juvenile Crime Victims

Valeriya A. Terentyeva
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
eLibrary Author SPIN: 7144-3050
https://orcid.org/0000-0002-7363-6515
terent@list.ru

Abstract: The article explores the socio-legal phenomenon of the victimization of minors and analyzes the factors that contribute to their vulnerability. Tracing the history of doctrinal approaches to protecting juvenile victims, the authors established a correlation between the criminological rationale for criminalizing new offenses targeting the rights and freedoms of minors, the principles of criminal law codification, and criminal law doctrine. The primary types of minor victimhood were classified into personal, pathological, age-related, gender-related, role-based, and situational. Factors increasing minors' vulnerability to criminal encroachment were linked to the following behavior-based victim typology: behavior that motivates the crime; behavior that creates conditions enabling the crime; behavior that has no effect on crime commission. The interpersonal relationships between the victim and the offender were examined across various social spheres. Victimization levels proved to depend on the victim's age, as summarized in a psycho-developmental age classification for juvenile victims. The key victimogenic aspects included cognitive and emotional immaturity, underdeveloped social regulatory mechanisms, and specific motivational and identity-related traits. The analysis also covered the distinctive features of victimization across different age groups. The theoretical understanding of the crime victim concept encompassed not only victims in the procedural sense but also minors who committed a crime under the influence of older individuals. The victimhood of juvenile crime victims was characterized as a complex phenomenon. The findings can improve the existing mechanisms for the criminal-law protection of minors and help develop criminological prevention measures.

Keywords: juvenile victim, victimological characteristics of minors, victimization factors, victimological typology, victimization, minor victims of crime

Citation: Terentyeva V. A. Victimological Profile of Juvenile Crime Victims. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 571–579. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-571-579

Received 6 May 2026. Accepted after review 4 Jun 2026. Accepted for publication 8 Jun 2026.

Введение

В современных правовых реалиях особую актуальность приобретает изучение феномена виктимизации несовершеннолетних. Виктимность данной категории лиц имеет индивидуальные черты, которые задают вектор совершенствования механизма уголовно-правовой защиты детей. Анализ факторов, определяющих повышенную уязвимость ребенка, его психолого-возрастных особенностей, социальных ролей детерминирует виды виктимности, выявляет факторы виктимизации и системные проблемы в правовой защите детства. Все вышесказанное позволяет рассматривать виктимность несовершеннолетних жертв преступления как сложно структурированное, обладающее комплексным характером явление.

Изучение несовершеннолетней жертвы преступления нельзя сводить к узколичностному анализу подвергшегося преступному воздействию лица, предмет виктомологического исследования гораздо шире. Его первый блок включает характеристику жертв (Д. В. Ривман предлагает более многогранный контекст, внося в предмет изучения социально-ролевую и морально-психологическую характеристику жертв, в то время как В. И. Полубинский ограничивается только количественными и качественными характеристиками жертв, отдельно выделяя такое свойство, как виктимность). Вторым блоком предмета является изучение отношений между жертвой и преступником, а третьим – вопросы возмещения вреда. Также предмет исследования охватывает ситуации совершения преступления (Д. В. Ривман трактует указанный блок широко, включая ситуации, которые не только сопровождают преступное деяние, но и предшествуют ему, в то время как В. И. Полубинский ограничивается лишь изучением виктимогенных ситуаций). Последний блок предмета виктимологии – это виктимологическая профилактика [1, с. 40–42; 2, с. 123].

Цель исследования – разработать векторы эволюции доктринального подхода, направленного на защиту прав несовершеннолетнего потерпевшего, а также установить взаимосвязь между криминологической обусловленностью криминализации новых составов преступлений, имеющих объектом права и свободы несовершеннолетнего, основами кодификации уголовного права и уголовно-правовой доктриной.

Методы и материалы

Что касается виктимологического исследования несовершеннолетнего потерпевшего в рамках настоящей статьи, то предмет изучения, на наш взгляд, следует ограничить тремя блоками:

1. Половозрастные особенности, нравственно-психические и социально-ролевые характеристики жертвы (изучаются для того, чтобы понять, в силу каких биологических, моральных, волевых и эмоциональных качеств несовершеннолетний становится жертвой преступления и соотнести указанные черты с виктимностью).

2. Отношения, связывающие преступника и жертву (изучаются для того, чтобы понять, насколько эти отношения значимы для преступного поведения и являлись ли они предпосылкой этого поведения).

3. Ситуация, предшествующая преступлению (изучается для того, чтобы понять мотивы преступного деяния и то, насколько значимо для его претворения в жизнь виктимное поведение несовершеннолетнего).

Полагаем, что указанные предметные области помогут в определении основополагающего аспекта: особенностей виктимизации и виктимности несовершеннолетнего потерпевшего. По мнению Д. В. Ривман, виктимность – это состояние уязвимости, способность стать жертвой [1, с. 55]. Такого же мнения придерживался и Л. В. Франк, указывая, что виктимность – это «предрасположенность» лица, способность стать жертвой преступления при определенных обстоятельствах [3, с. 74]. В. Е. Христенко отмечает, что «виктимность – это совокупность объективных и субъективных условий, которые являются причиной возникновения жертвы» [4, с. 298]. Помимо этого, в юридической литературе распространена позиция, уравнивающая виктимность и уязвимость [5]. Уязвимость понимается как «возможность получения повреждений под влиянием внешних факторов или средств» [6, с. 56].

Указанные позиции востребованы при определении виктимности несовершеннолетних и определяют используемые методы. Помимо общенаучных (анализ, синтез, дедукция), в работе были использованы специально-криминологические методы: виктимологический анализ, а также сравнительно-криминологический метод, основанный на сопоставлении криминологических характеристик у взрослых и несовершеннолетних жертв. Для изучения криминогенных факторов в малых группах и выявления структуры и динамики их развития были использованы социометрические и стратометрические методики изучения.

Результаты

Анализ преступности и криминологической характеристики несовершеннолетней жертвы преступлений, проведенный нами, позволил установить, что виктимность – это потенциальное свойство, которое имеется у всех детей, однако у некоторых оно находится в латентном состоянии, проявление же его обусловлено влиянием внешних факторов.

Мы полагаем, что виктимность – это свойство личности, социальной роли или ситуации, которая делает лицо жертвой преступления. Подобного же мнения придерживается и ряд отечественных криминологов [7, с. 64; 8]. Следовательно, говорить о виктимности несовершеннолетнего потерпевшего можно только с точки зрения ее видов: личностной (качества и характеристики человека), патологической (например, наличие задержки психического развития), половозрастной (психолого-возрастные особенности, свойственные определенному возрастному периоду и полу), ролевой (связана с возможной травлей в школах, насилием в семье[1]), ситуативной (например, когда жертва ведет себя провоцирующе, аморально, либо действия потерпевшего создают благоприятные условия для совершения преступления). Последний вид получил наибольшее освещение в зарубежной криминологии, где виктимность рассматривается как последствие девиантного поведения несовершеннолетнего [10].

С этой точки зрения представляется интересной позиция Е. В. Руденского, который связывал виктимность с функциональной несформированностью (спецификой социальных ролей личности) и психологическими дефектами (неразвитость саморегуляции) [11]. Е. В. Руденский указывает, что определить параметры виктимогенных характеристик личности можно, опираясь на существующую дифференциацию концепта *социализация* на первичную социализацию (реализуется в интерактивной системе семьи и школы) и на вторичную социализацию (реализуется в интерактивной системе

[1] Некоторые ученые сводят ролевую виктимность несовершеннолетних исключительно к месту, которое они занимают в семье, исключая иные факторы [9]. Полагаем, что указанная позиция может быть верной только в отношении двух групп психовозрастной периодизации: младенчество и раннее детство (0–3 лет); дошкольный возраст (4–7 лет).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

профессионального образования и в интерактивных системах культуры) [12, с. 55]. Соглашаясь с указанной позицией, необходимо определить особенности несовершеннолетних, подвергшихся преступлению.

Следующее, что отличает несовершеннолетнего потерпевшего, – это особенности процесса виктимизации. Виктимизация представляет собой процесс развития во времени подверженности несовершеннолетних стать жертвой преступления в конкретных социальных группах, условиях или жизненных ситуациях. Она может включать в себя как процесс формирования виктимного поведения, так и процесс редукции защитных свойств ребенка. В подростковом возрасте процесс виктимизации тесно связан с процессом социализации, и именно факторы социализации могут дать дополнительные возможности для формирования у несовершеннолетнего виктимного поведения. Одновременно травма, полученная ребенком в результате противоправных действий, препятствует его успешной социальной адаптации. По мнению И. Г. Малкина-Пых, последствия насилия над несовершеннолетними влияют на все уровни функционирования, поскольку приводят к стойким личностным изменениям, в будущем такие изменения препятствуют самореализации человека. Пережитое в детстве насилие влияет на всю дальнейшую жизнь человека [13, с. 608].

Министерство просвещения Российской Федерации в разработанной инструкции «Навигатор профилактики виктимизации детей и подростков» для педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей, иных педагогов и специалистов образовательных организаций указывает на подобное влияние преступлений на процесс социализации детей: «Социально-психологическая дезадаптация у детей и подростков в ситуации насилия и жестокого обращения может проявляться в стрессовых реакциях, тревожности, депрессии, низкой самооценке, социальном отвержении, проблемах в обучении и коммуникации, трудностях в построении доверительных отношений и социальной интеграции. Дезадаптация может также привести к развитию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) или агрессивного поведения»[2].

Таким образом, в криминологической науке различают первичную виктимизацию несовершеннолетних и вторичную. Первичная виктимизация определяется рядом факторов и условий, которые характерны той или иной группе несовершеннолетних, а вторичная виктимизация представляет собой виктимизацию лиц, ранее уже подвергавшихся преступлению. Первичная виктимизация чаще всего «зависит от темперамента, генетической склонности к самоповреждающему и отклоняющемуся поведению, уровня психического здоровья, влияния внешней среды (стиля воспитания, коммуникативных навыков, статуса родителя), уровня самооценки, тревожности, агрессивности, типа высшей нервной деятельности, черт и акцентуаций характера, степени устойчивости, гибкости, развитости рефлексии, саморегуляции и ценностных ориентаций» [14, с. 450].

Вторичная виктимизация заключается в снижении защитных свойств или в приобретении виктимного поведения ребенком, травмированным преступным деянием. Такая виктимизация зачастую связана с невыполнением или некачественным выполнением своих функций правоохранительными органами или с дефектами законодательства, а также с социальным порицанием жертвы. В западной криминологии подобное порицание носит название *victimblaming*, т. е. обвинение жертвы состоит в перекладывании ответственности за преступление на самого потерпевшего (особенно при совершении сексуального насилия).

Факторы, способствующие виктимизации, определяются нами как виктимогенные. Полагаем, что к ним можно отнести исключительно те социальные, биологические процессы и явления, что снижают защитные свойства ребенка, формируют у него виктимное поведение и в целом оказывают влияние на формирование криминальных сценариев жертвы. В. В. Базелюк и И. Р. Тыкман выделяют следующие факторы, способствующие виктимизации подростков:

- «индивидуально-психологический фактор, относящийся к уровню психобиологичесих предпосылок поведения, особенностям темперамента, эмоциональной сфере, способностям, затрудняющий социальную адаптацию подростка;
- психолого-педагогический фактор, выражающийся в дефектах школьного и семейного воспитания, создающий неблагоприятную межличностную ситуацию развития;
- социально-психологический фактор, способствующий неблагоприятному взаимодействию подростка с окружением;
- личностный фактор, выражающийся в избирательном отношении подростка к среде общения, нормам и ценностям своего окружения, к личным ценностным ориентациям, личной способности к волевой саморегуляции» [Там же, с. 451].

Виктимогенные факторы, на наш взгляд, следует разделить на объективные (существующие помимо

[2] О направлении памяток «Навигатор профилактики виктимизации детей и подростков». Письмо Министерства просвещения РФ от 05.12.2024 № 07-5918. *СПС КонсультантПлюс*.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-571-579

воли ребенка) и субъективные (связанные с провоцирующим поведением лица). К объективным факторам мы относим дисфункциональную семейную среду; девиантное ближайшее окружение, старшее по возрасту; сверстников, демонстрирующих противоправное поведение в отношении подростка; негативное социальное взаимодействие в Интернете (например, онлайн-эксплуатация, кибербуллинг, виктимблейминг и шеймиг).

Исходя из исследований криминологов, распределение виктимизации по возрастным группам происходит неравномерно. Она прямо пропорциональна увеличению возраста жертвы. Также неоднородной является и уголовно-правовая характеристика преступлений, жертвами которых становятся несовершеннолетние. П. А. Кабанов приводит следующую зависимость количества жертв преступлений несовершеннолетнего возраста по различным возрастным группам [15, с. 29–30]:

- до 1 года – 4 % (абсолютное большинство преступлений против этой группы составляют убийства и причинение смерти по неосторожности – 74,2 %);
- с 1 года до 6 лет – 7,3 % (в отношении этой группы самыми распространенными являлись причинение смерти по неосторожности – 29,3 % и насильственные действия сексуального характера – 20,2 %);
- с 6 до 11 лет – 14,9 % (в отношении этой группы преобладают насильственные действия сексуального характера – 51,7 %);
- с 11 до 15 лет – 29,7 % (большинство преступлений в отношении данной группы было совершено против половой неприкосновенности (статьи 132, 134, 135 УК РФ) – 55,1 %);
- с 15 до 18 лет – 44,0 % (в отношении указанной группы чаще всего совершались преступления против половой неприкосновенности (статьи 134, 135 УК РФ) – 39,3 %, а также грабеж – 16 %).

В СМИ отмечается, что в 2021 г. зарегистрировано 103 тыс., а расследовано 90 тыс. преступлений против детей. Значительная часть преступлений (54 тыс.) – это уклонение от уплаты алиментов, 15, 7 тыс. – преступления против половой неприкосновенности. Насилие над детьми чаще всего происходит внутри семьи. В России родственники совершают 39 % изнасилований и убийств несовершеннолетних[3].

Также неравнозначна в плане виктимизации и половая характеристика несовершеннолетних жертв. Так, в 2014 г. среди жертв преступления мальчики составляли 54,5 %, а девочки – 45,5 %; в 2015 г. мальчики – 51,6 %, а девочки – 48,4 % [16]. В то время как в 2022 г. среди жертв преступлений мальчиков было меньше – 49,0 %, а девочек больше – 51,0 % [17].

Различаются также нравственно-психологическая и эмоциональная характеристики несовершеннолетних. Возраст несовершеннолетнего потерпевшего можно разделить на несколько этапов, на каждом из которых жертва будет обладать уникальной совокупностью психолого-эмоциональных свойств, увеличивающих ее виктимность. Нам ближе всего психовозрастная периодизация Д. Б. Эльконина [18]. Переработав указанную концепцию, мы представляем, что психовозрастная периодизация жертв может включать следующие этапы:

- младенчество и раннее детство (0–3 лет);
- дошкольный возраст (4–7 лет);
- младший школьный возраст (7–11 лет);
- младший подростковый возраст (12–14 лет);
- старший подростковый возраст (15–16 лет);
- ранний юношеский возраст (16–17 лет).

Отметим, что первые два этапа характеризуются началом развития мышления и речи, становлением личности, возрасту 3–7 лет дополнительно характерны подвижные процессы социализации, начало самопознания. Младший школьный возраст характеризуется развитием интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств под воздействием обучения. В то время как младший подростковый возраст и старший подростковый возраст характеризуются становлением критического мышления, утратой абсолютного авторитета родителей, кризисом самоопределения, ориентацией на сверстников, эмоциональной нестабильностью. Для младшего юношеского возраста свойственны формирование самоопределения и мировоззрения, стремление к автономии.

Ребенка-жертву всегда характеризуют когнитивная и эмоциональная незрелость, неспособность к отклику социально-регулятивного аппарата и мотивационно-идентификационная неразвитость. Когнитивная незрелость заключается в меньшей степени развития абстрактного мышления ребенка, что препятствует объективному пониманию происходящего. В 21 % случаев такая незрелость связана с задержкой психического развития у ребенка [19]. Она тесно связана с эмоциональной неразвитостью, которая приводит к переоценке важности отдельных социальных раздражителей и к излишне эмоциональному отклику на них.

Возрастные дефекты социальной регуляции строятся на искаженном восприятии социальных

[3] Насилие над детьми чаще всего происходит внутри семьи. В России родственники совершают 39 % изнасилований и убийств несовершеннолетних. *Если быть точным*. 01.06.2023. URL: https://tochno.st/materials/nasilie-nad-detmi-chashche-vsego-proiskhodit-vnutri-semi-v-rossii-rodstvenniki-sovershayut-39-iznasilovaniy-i-ubiystv-nesovershennoletnikh (дата обращения: 01.04.2026).

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

правил, недооцененности запретов и предписаний в силу малого социального опыта, неверном выстраивании социального взаимодействия с другими субъектами. Последнее свойство – это мотивационно-идентификационные особенности. Несовершеннолетние жертвы преступления характеризуются примитивизмом потребностей, желанием подражать или, напротив, изолироваться от семейного стиля поведения. Отметим, что в 53 % случаев у жертвы имеются трудности самоидентификации в группе сверстников [20].

Перейдем к анализу следующего блока предмета изучения виктимологической характеристики несовершеннолетних, а именно к анализу такого фактора виктимизации, как отношения, связывающие преступника и жертву. Как наиболее значимые для преступного поведения и являющиеся его предпосылкой нами были выделены следующие сферы межличностных отношений.

Во-первых, безусловно, сфера семейных отношений (к ней мы относим отношения с лицами, с которыми несовершеннолетний проживает совместно). Такие отношения по большей части характеризуются материальной и иной зависимостью несовершеннолетней жертвы, систематичностью насилия, также в 45 % случаев наблюдается аморальный образ жизни родителей. Т. В. Варчук и К. В. Вишневецкий отмечают высокую латентность семейного насилия над детьми. Это объясняется тем, что дети имеют страх перед родителями; жертвы уверены, что помощи ждать не от кого; возникает чувство страха перед обидчиком, перед друзьями и знакомыми – чувство стыда; дети боятся осуждения или высмеивания, что характерно для детской и подростковой среды [21, с. 85].

Установлено, что в год регистрируется больше 100 тыс. преступлений против детей. 39 % убийств детей и столько же изнасилований совершают члены семьи. 69 % преступлений против детей совершаются членами семьи. Около 25 % преступлений в отношении несовершеннолетних совершаются внутри семьи; сексуализированное насилие – самый распространенный вид (31 % таких преступлений совершаются внутри семьи, 38 % – знакомыми, друзьями или другими людьми, которые известны жертве). В семье происходит 39 % изнасилований, 39 % убийств, 25 % случаев умышленного причинения тяжкого вреда здоровью, 23 % – легкого вреда здоровью[4].

Во-вторых, это сфера взаимоотношений в ближайшем старшем по возрасту окружении. Полагаем, что ее следует разделить на несколько подвидов: отношения с родственниками, не проживающими совместно с несовершеннолетними, друзьями семьи и т. д. и отношения в школе с учителями, тренерами в спортивной секции и т. д. Данные подвиды характеризуются наличием доверия жертвы, завуалированностью преступных посягательств под благовидные предлоги (например, развитие самостоятельности, проба взрослых отношений) и крайней латентностью преступного поведения.

Следующей мы выделяем сферу отношений со сверстниками в различных коллективах, в том числе и в асоциальных группах. Несовершеннолетние жертвы становятся частью внутригрупповой динамики [22]. Эти отношения отличаются интерпретацией поведения несовершеннолетнего, стремящегося к общению в детском коллективе, как провоцирующего агрессию либо требование полного соответствия его поведения неформальным правилам и субкультуре. В этом случае жертва является удобной мишенью для выстраивания внутригрупповой иерархии. Западная криминология в данном случае использует термин *криминальная эксплуатация* [23]. И. Г. Малкина-Пых пишет, что в школе жертвой насилия может стать любой ребенок. Чаще всего жертвой выбирают того, кто слабее или чем-то отличается от других. Нередко жертвами в школе становятся те дети, которые имеют физические недостатки; замкнутые дети или с импульсивным поведением; дети, которые имеют внешние отличия от сверстников; дети, у которых неразвиты социальные навыки либо имеется страх перед школой; дети, у которых отсутствует опыт жизни в коллективе (так называемые домашние дети) [13, с. 654].

Последней, на наш взгляд, является сфера отношений в киберпространстве. В этом случае отношения характеризуются постепенным наращиванием искусственного чувства общности, использованием давления на несовершеннолетнего. Установление эмоционального контакта, сдвигание моральных и этических границ нормы часто соединены с последующим шантажом и насилием сексуального характера. На подобные моменты указывают и другие криминологи [24–27].

Перейдем к рассмотрению последнего блока виктимологического анализа несовершеннолетнего потерпевшего от преступления. Ситуативная виктимность позволяет нам классифицировать жертв на несколько видов. Основанием такой классификации является роль поведения несовершеннолетнего потерпевшего в механизме преступного поведения. Анализ статистических данных и юридической литературы позволил нам выделить следующие типы несовершеннолетних жертв:

[4] Там же.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-571-579

1. Те, чье поведение послужило мотивообразующим фактором совершения преступления:
- Несовершеннолетние с противоправным поведением, которое и спровоцировало преступление.
- Несовершеннолетние с провоцирующе-аморальным или девиантным поведением (лица, употребляющие алкоголь, наркотики, ведущие беспорядочную половую жизнь и т. д.).
- Несовершеннолетние с активно-правомерным поведением, которое в сочетании с недостатком социального опыта, критической оценкой своей позиции приводит к преступлению.

2. Те, чье поведение послужило условием, в котором преступление стало возможным:
- Пассивные жертвы – несовершеннолетние со сниженным защитным потенциалом в силу возраста (младенчество и раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст) или психопатологических, эмоциональных особенностей.
- Неосторожные жертвы, которые в силу интеллектуальной незрелости не имеют возможности противостоять некоторым преступлениям (например, преступления, совершаемые обманным способом и т. д.).

3. Те, чье поведение не повлияло на механизм совершения преступления (как правило, это лица младшего юношеского возраста, ставшие жертвами вследствие случайного стечения обстоятельств).

Заключение

Нами были выделены три ключевых типа несовершеннолетних жертв по их роли в механизме преступного поведения. Однако отметим, что таких типов может быть существенно больше. Первый тип объединяет лиц, чье поведение выступает непосредственным мотивообразующим фактором преступления; при этом наблюдается вариативность поведенческих паттернов от откровенно противоправных до формально правомерных, но сопряженных с недостатком социального опыта и критической самооценки. Второй тип включает несовершеннолетних, чье поведение создает условия, благоприятствующие совершению преступления. В этой группе жертв определяющими выступают либо объективно сниженный защитный потенциал (обусловленный возрастными или психопатологическими особенностями), либо интеллектуальная незрелость, ограничивающая способность к сопротивлению. Третий тип охватывает жертв, чье поведение не оказывает влияния на механизм преступления, а виктимизация происходит вследствие случайного стечения обстоятельств, преимущественно в младшем юношеском возрасте.

Типология несовершеннолетних жертв проявляет многоаспектность феномена виктимизации, где поведенческие характеристики потерпевшего взаимодействуют с возрастными, психологическими и ситуативными факторами, формируя различные модели уязвимости перед преступным посягательством.

Виктимологическая характеристика несовершеннолетнего потерпевшего выявляет факторы, повышающие его уязвимость к преступным посягательствам. Она обеспечивает эволюцию доктринального подхода, направленного на защиту прав несовершеннолетнего потерпевшего, корреляцию между криминологической обусловленностью криминализации новых составов преступлений, имеющих объектом права и свободы несовершеннолетнего, основами кодификации уголовного права и уголовно-правовой доктриной. Этот процесс уже идет в уголовном законодательстве, результатом его является наличие отдельных уголовно-правовых норм, направленных на защиту исключительно несовершеннолетних.

Виктимологические исследования, носящие комплексный характер, включая анализ личностных, патологических, половозрастных и ролевых факторов, составляют основу формирования целостной концепции несовершеннолетней жертвы преступления. На основании статистического анализа нами была выявлена зависимость уровня виктимизации от возраста: наибольшее число преступлений совершается против лиц 15–18 лет (44 %). При этом наблюдается тенденция роста уязвимости с возрастом. Психологические особенности несовершеннолетнего потерпевшего, такие как когнитивная и эмоциональная незрелость, неспособность к адекватной социальной регуляции, обусловливают особенности виктимности указанной категории лиц. Проведенное нами исследование позволяет существенно дополнить смысловое содержание концепта *жертва преступления*, расширяя не только круг лиц, которые могут быть признаны потерпевшими, но и вводя туда детей, совершивших преступление под влиянием более старших лиц. Статус несовершеннолетнего преступника не исключает у него статуса жертвы (например, ст. 150 УК РФ подразумевает, что вовлекаемый несовершеннолетний – жертва, совершил преступление). Также оно способствует выделению составов преступления, в которых несовершеннолетний будет выступать наиболее вероятной жертвой. Следует отметить, что еще в 2023 г. Конституционный суд РФ обратил внимание на то, что защита прав и законных интересов несовершеннолетних от преступлений имеет особое значение. Интересы развития и воспитания несовершеннолетних как объект преступного

посягательства не могут рассматриваться отстраненно от интересов личности, прав и свобод конкретного ребенка, являющегося непосредственной конституционной ценностью[5]. Виктимность несовершеннолетнего потерпевшего – это неоднородное явление. Именно она детерминирует спектр совершаемых против подростков преступлений.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. СПб.: Питер, 2002. 304 с. [Rivman D. V. *Criminal victimology*. St. Petersburg: Piter, 2002, 304. (In Russ.)] https://elibrary.ru/tpfkcx
2. Полубинский В. И. Правовые основы учения о жертве преступления. Горький: ВШ МВД СССР, 1979. 400 с. [Polubinsky V. I. *Legal foundations of the doctrine of crime victim*. Gorky: VSh MVD SSSR, 1979, 400. (In Russ.)]
3. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Душанбе: Изд-во Тадж. ун-та, 1972. 114 с. [Frank L. V. *Victimology and victimhood*. Dushanbe: Izd-vo Tadzh. un-ta, 1972, 114. (In Russ.)]
4. Христенко В. Е. Психология поведения жертвы. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с. [Khristenko V. E. *The psychology of victim behavior*. Rostov-on-Don: Feniks, 2004, 416. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qxgzbn
5. Бессонова Ю. В., Обознов А. А., Занковский А. Н., Акимов А. Ю. Психологические уязвимости использования автоматизированных систем помощи водителям. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*. 2021. Т. 6. № 3. С. 38–77. [Bessonova Yu. V., Oboznov A. A., Zankovskiy A. N., Akimova A. Yu. Psychological vulnerabilities of advanced driver assistance systems usage. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Organizational Psychology and Labor Psychology*, 2021, 6(3): 38–77. (In Russ.)] https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_20_3_003
6. Руденская Ю. Е. Феномен виктимности в контексте тезауруса социально-психологической виктимологии личности. *Смальта*. 2025. № 1. С. 52–62. [Rudenskaya Yu. E. The phenomenon of victimization in the context of the thesaurus of socio-psychological victimology of personality. *Smalta*, 2025, (1): 52–62. (In Russ.)] https://doi.org/10.15293/2312-1580.2501.05
7. Полубинский В. И. Криминальная виктимология. М.: ВНИИ, 2008. 208 с. [Polubinsky V. I. *Criminal victimology*. Moscow: VNII, 2008, 208. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qqnowx
8. Костицын Н. Ю. Несовершеннолетние жертвы преступлений против половой неприкосновенности, совершенных в семье (виктимологические свойства личности и их использование в ходе расследования). *Виктимология*. 2024. Т. 11. № 4. С. 516–527. [Kostitsyn N. Yu. Juvenile victims of crimes against sexual inviolability committed in the family (victimization characteristics of personality and their use in the investigation). *Victimology*, 2024, 11(4): 516–527. (In Russ.)] https://doi.org/10.47475/2411-0590-2024-11-4-516-527
9. Савельев А. И. Несовершеннолетние жертвы преступлений как объект виктимологического исследования. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012. № 1. С. 61–65. [Saveliev A. I. Juvenile victims of crimes as the object of victimology research. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2012, (1): 61–65. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pfrcjb
10. Wright M. The court as last resort: Victim-sensitive, community-based responses to crime. *The British Journal of Criminology*, 2002, 42(3): 654–667.
11. Руденский Е. В. Субъектная виктимность как культурная патология личности: концептуализация проблемного поля клинической социально-психологической виктимологии. Новосибирск: НГПУ, 2024. 136 с. [Rudensky E. V. *Subjective victimhood as a cultural pathology of the personality: The problem field of clinical socio psychological victimology*. Novosibirsk: NSPU, 2024, 136. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ansxwo
12. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности: пропедевтика. Новосибирск: НГПУ, 2015. 146 с. [Rudensky E. V. *Socio psychological victimology of the individual: Propaedeutics*. Novosibirsk: NSPU, 2015, 146. (In Russ.)] https://elibrary.ru/uepvaj
13. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб.: Питер, 2024. 832 с. [Malkina-Pykh I. G. *Victimology. The psychology of victim behavior*. St. Petersburg: Piter, 2024, 832. (In Russ.)]
14. Базелюк В. В., Тыкман И. Р. Факторы виктимизации подростков в процессе социализации. *Виктимология*. 2024. Т. 11. № 3. С. 446–459. [Bazelyuk V. V., Tykman I. R. Factors of adolescent

[5] По делу о проверке конституционности части четвертой статьи 150 УК РФ и ряда положений статей 42, 45, 145, 146 и 222 УПК РФ в связи с жалобой граждан М. В. Золотаревой и В. В. Фроловой. Постановление от 25.05.2023 № 26-П. *СЗ РФ*. 2023. № 23. Ст. 4272.

victimization in the process of socialization. *Victimology*, 2024, 11(3): 446–459. (In Russ.)] https://doi.org/10.47475/2411-0590-2024-11-3-446-459
15. Кабанов П. А. Криминальная виктимность несовершеннолетних: возрастная структура и ее содержание (краткий обзор на основе виктимологической статистики следственного комитета РФ 2014–2018 гг.). *Виктимология*. 2019. № 2. С. 28–32. [Kabanov P. A. Criminal victimization of minors: Age structure and its contents (a brief overview on the basis of victimological statistics of the investigative committee of the Russian Federation 2014–2018). *Victimology*, 2019, (2): 28–32. (In Russ.)] https://elibrary.ru/cdlrgv
16. Кабанов П. А. Несовершеннолетние жертвы современной российской преступности: статистико-виктимологическое измерение (2009–2015 гг.). *Виктимология*. 2016. № 3. С. 7–23. [Kabanov P. A. Minor victims of contemporary Russian crime: Statisticaland victimological measurement (2009–2015). *Victimology*, 2016, (3): 7–23. (In Russ.)] https://elibrary.ru/xejixr
17. Харламов В. С., Гаджиев Д. М. Несовершеннолетние жертвы криминальных посягательств в Российской Федерации. *Право и государство: теория и практика*. 2022. № 9. С. 107–108. [Kharlamov V. S., Gadzhiev D. M. Minor victims criminal encroachments in the Russian Federation. *Law and State: The Theory and Practice*, 2022, (9): 107–108. (In Russ.)] https://doi.org/10.47643/1815-1337_2022_9_107
18. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 384 с. [Elkonin D. B. *Child psychology*. Moscow: Uchpedgiz, 1960, 384. (In Russ.)]
19. Terentyeva V. A., Gaag I. A. Mediation service in special closed-type educational institutions (SCTEI). *SHS Web of Conferences,* 2021, 118. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111803025
20. Terentyeva V. A., Gaag I. A. Placement in closed-type special educational institutions (CTSEI) as a complex legal institution. *SHS Web of Conferences*, 2021, 118. https://doi.org/10.1051/shsconf/202111803006
21. Варчук Т. В., Вишневецкий К. В. Виктимология. М: Юнити-Дана; Закон и право, 2008. 191 с. [Varchuk T. V., Vishnevetsky K. V. *Victimology*. Moscow: Unity-Dana; Zakon i pravo, 2008, 191. (In Russ.)]
22. Чеканова М. О. Социально-психологические особенности несовершеннолетних преступников. *Организация работы с молодежью*. 2018. № 3. [Chekanova M. O. Socio psychological characteristics of juvenile offenders. *Organizaciya raboty s molodezh'yu*, 2018, (3). (In Russ.)] https://elibrary.ru/xroxxf
23. Marshall H. Child criminal exploitation and the interactional emergence of victim status. *The British Journal of Criminology*, 2024, 64(5): 1011–1027. https://doi.org/10.1093/bjc/azae008
24. Васкэ Е. В. Психологический анализ поведенческого реагирования в юридически значимых ситуациях несовершеннолетних потерпевших по половым преступлениям. *Психологические исследования*. 2010. № 3. [Vaske E. V. Psychological analysis of behavior reactions of minor victims of sexual crimes in legally relevant situations. *Psychological Studies*, 2019, (3). (In Russ.)] https://elibrary.ru/mtkffx
25. Пыжиков М. А. Роль виктимного поведения потерпевших в механизме совершения развратных действий с использованием сети Интернет. *Аграрное и земельное право*. 2019. № 6. С. 148–151. [Pyzhikov M. A. Role viktimnogo the behavior of the victims in the mechanism of debauchery on the Internet. *Agrarian and land law*, 2019, (6): 148–151. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vvrosd
26. Резюк В. И. Особенности виктимологической доктрины несовершеннолетней жертвы в контексте становления и развития ювенального права и виктимологии. *Виктимология*. 2023. Т. 10. № 3. С. 294–302. [Rezyuk V. I. Eculiarities of the victimological doctrine of the minor victims of crime in the context of formation and of development juvenient law and victimology. *Victimology*, 2023, 10(3): 294–302. (In Russ.)] https://doi.org/10.47475/2411-0590-2023-10-3-294-302
27. Mayorov A. V. Victimology in Russia: Overviewing of the stages of the scientific direction`s development. *Victimology*, 2021, 8(2): 109–120.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

оригинальная статья

eLibrary EDN: WIFXCI

Ограничение качеств законной силы решений суда, на котором основано требование кредитора, в делах о несостоятельности

Калинин Вячеслав Николаевич
Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, Россия, Москва
eLibrary Author SPIN: 1625-8590
vyacheslav_kalinin8@bk.ru

Аннотация: Цель – проанализировать свойства законной силы судебного решения и допустимость их ограничения. Обстоятельства, установленные судебным актом, вступившим в законную силу, не подлежат в будущем переоценке, за исключением строго определенных случаев. Особое внимание уделено проблеме конкуренции судебных актов: ординарного решения, принятого в порядке искового производства, и акта арбитражного суда в деле о банкротстве, который может пересматривать обстоятельства, установленные первоначальным решением. Указано, что кредиторы в процедуре банкротства, по общему правилу, должны быть связаны судебными актами в отношении должника и не могут их игнорировать, основываясь лишь на факте возбуждения дела о банкротстве. При этом кредиторам должно предоставляться право эффективного оспаривания обстоятельств, установленных судами при рассмотрении спора с участием должника в защиту собственных интересов. Допустимость ограничения законной силы судебного акта обосновывается необходимостью нахождения баланса частных интересов среди кредиторов и обусловлена особыми условиями процедуры банкротства. В качестве оптимального механизма предлагается модель относительного оспаривания, согласно которой судебный акт признается не подлежащим применению исключительно в интересах конкурсных кредиторов. Обоснована необходимость изменения текущего подхода к последствиям прекращения дела о несостоятельности в связи с восстановлением платежеспособности должника: подтверждено, что при восстановлении платежеспособности должника первоначальный судебный акт должен сохранять силу в отношениях между должником и кредитором, что будет препятствовать злоупотреблению правом со стороны должника. Реализация данных предложений в жизни позволит в перспективе отказаться от инстанционного обжалования судебных актов кредиторами, заменив их на локальное оспаривание отдельных обстоятельств исключительно для целей процедуры банкротства.

Ключевые слова: судебное решение, законная сила судебного решения, конкуренция судебных актов, относительное оспаривание, спор о праве, противопоставимость, относительная недействительность

Цитирование: Калинин В. Н. Ограничение качеств законной силы решений суда, на котором основано требование кредитора, в делах о несостоятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 580–592. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

Поступила в редакцию 08.04.2026. Принята после рецензирования 04.06.2026. Принята в печать 08.06.2026.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

original article

Limitation of the Binding Force of Court Decisions Granting Creditors' Claims in Bankruptcy Proceedings

Vyacheslav N. Kalinin
Kutafin Moscow State Law University, Russia, Moscow
eLibrary Author SPIN: 1625-8590
vyacheslav_kalinin8@bk.ru

Abstract: The article examines the legal properties of *res judicata* and the permissibility of their restriction. Facts and circumstances established by a court judgment that has entered into legal force are not subject to re-litigation in subsequent proceedings, save for strictly prescribed exceptions. The author focuses on conflicting court acts, i.e., an ordinary judgment rendered in adversarial civil proceedings and a ruling of a bankruptcy court in insolvency proceedings, the latter being capable of revisiting the findings of fact established by the original judgment. Creditors in bankruptcy proceedings are usually bound by court acts against the debtor and may not disregard such acts merely by reason of the commencement of bankruptcy proceedings. However, creditors must be afforded an effective remedy

to challenge findings that are prejudicial to their rights and legitimate interests. The permissibility of restricting the effect of *res judicata* is grounded in the necessity of striking an equitable balance among the competing private interests of creditors, having regard to the *sui generis* nature of bankruptcy proceedings. Relative avoidance (contestation) can resolve this issue: it is a procedure pursuant to which a court act is rendered ineffective exclusively for the benefit of bankruptcy creditors *inter se*. The prevailing approach to the legal consequences of bankruptcy termination upon the restoration of the debtor's solvency should be reformed. Upon restoration of solvency, the original court judgment remains in full force and effect as between the debtor and the creditor, thereby precluding any abuse of rights on the part of the debtor. These propositions make it possible to dispense with appellate challenges to court acts brought by creditors, replacing them with localized contestation of specific findings of fact exclusively for the purposes of bankruptcy proceedings.

Keywords: judicial decision, res judicata, conflict of judgments, relative avoidance, dispute over a right, opposability, relative invalidity

Citation: Kalinin V. N. Limitation of the Binding Force of Court Decisions Granting Creditors' Claims in Bankruptcy Proceedings. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 580–592. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

Received 8 Apr 2026. Accepted after review 4 Jun 2026. Accepted for publication 8 Jun 2026.

Введение

Судебное решение является актом публичной власти, который направлен на прекращение спорного материального правоотношения путем перевода его в режим установленного. Одной из характеристик установленного правоотношения выступает отсутствие спора о праве, поскольку этот спор устраняется судом, иным компетентным органом, определяющим правовое положение сторон, либо самими сторонами спора.

Содержание и свойства законной силы судебного решения как окончательного акта, который ставит точку в правовом споре сторон, является главным итогом процесса, поскольку в нем воплощается тот правовой результат, ради которого стороны обращаются в суд.

Судебный акт, вступивший в законную силу, обладает следующими признаками: неопровержимость, исключительность, исполнимость, обязательность, преюдициальность [1, с. 135]. Под исключительностью судебного решения понимается такое качество, согласно которому судебное решение не может быть преодолено в рамках иного процесса [2, с. 46–47].

Вместе с тем практика применения Федерального закона от 26.10.2002 № 127-ФЗ «О несостоятельности (банкротстве)»[1] (Закон о банкротстве) наглядно демонстрирует, что судебный акт, вступивший в законную силу, вновь может стать предметом познания суда в рамках специальной (экстраординарной) процедуры банкротства, в ходе которой арбитражный суд может прийти к иным выводам, чем те, которые были установлены первоначальным судебным решением по этому же спору.

Подобные ситуации нередко приводят к принятию двумя судами противоречащих друг другу судебных постановлений. В связи с этим актуальным является вопрос о допустимости существования двух конкурирующих судебных актов в отношении одного вопроса, а также последствиях данного явления.

Цель исследования – проанализировать свойства законной силы судебного решения и допустимость их ограничения.

Результаты

Положение сторон в спорном правоотношении до обращения к судебной защите

Прежде чем определять допустимость конкуренции судебных актов, принятых в процедуре банкротства и за ее пределами, необходимо ответить на вопрос о положении сторон в состоянии спора о праве.

Несмотря на то что понятие спора о праве является одной из центральных категорий процессуальной и материальной цивилистической науки, до настоящего времени дискуссионность относительно дефиниции данного явления так и не была устранена. По мнению одних ученых, спор о праве является категорией материального права, другие же, наоборот, придерживаются точки зрения, что спор о праве обладает исключительно процессуальной природой, третьи же в принципе предлагают выделять два понятия: одно понятие для процессуального права, другое – для материального права [3, с. 69; 4, с. 6–7; 5, с. 74–75].

Как верно отмечено В. Л. Исаченко, спором о праве является ситуация, когда лицо, оспаривая право другого, присваивает его себе [6, с. 1]. Частное право,

[1] О несостоятельности (банкротстве). ФЗ от 26.10.2002 № 127-ФЗ. *СЗ РФ*. 2002. № 43. Ст. 4190.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

базируясь на принципе юридического равенства его участников, не позволяет одному субъекту ставить себя выше другого, иными словами, определять его правовое положение. Так, для публичного права допустима ситуация, когда орган публичной власти может изменить правовое положение другого лица без его согласия, например изъяв его собственность для государственных нужд[2]. В гражданском праве такая ситуация недопустима, а потому при недостижении сторонами соглашения относительно принадлежности того или иного права разрешить их спор может только компетентный юрисдикционный орган. Поэтому под спором о праве мы предлагаем понимать ситуацию, при которой лица находятся в состоянии конфликта относительно принадлежности права кому-либо из них, но при этом не обладают распорядительными полномочиями по определению правового положения другого.

Переходя к обсуждению позиций относительно правовой природы спора о праве, необходимо согласиться с теми авторами, которые предлагают смотреть на спор о праве как на комплексную категорию в силу следующего. Невозможно утверждать, что спор о праве имеет исключительно процессуальную природу постольку, поскольку стороны могут разрешить возникший между ними спор самостоятельно, без прибегания к использованию процессуальных средств (например, заключением договора). Говорить о чисто материальной стороне спора о праве также не приходится, поскольку в силу специфики самого правоотношения, наличия неразрешимых разногласий между сторонами, а также невозможности разрешить их самостоятельно, последние в таком случае будут вынуждены обратиться в соответствующей процессуальной форме к компетентному юрисдикционному органу [7].

В связи с этим считаем необходимым согласиться с мнением М. А. Рожковой, которая утверждает, что спор о праве является сложным юридическим составом, который включает в себя следующие юридические факты: нарушение либо оспаривание субъективных прав лица (обладателя правом) другим лицом (нарушителем); предъявление требования о надлежащем поведении к нарушителю; отказ в удовлетворении нарушителем требований обладателя права [8, с. 98].

По мнению О. А. Красавчикова, под юридическим составом необходимо понимать совокупность юридических фактов, необходимых для наступления определенных юридических последствий [9, с. 54]. Особенностью юридического состава выступает то, что он объединяет в себе различные юридические факты, которые (хотя и по отдельности) оказывают влияние на динамику юридического отношения, однако для конкретного правового результата (в нашем случае – возникновения спора о праве) необходимо наличие всех трех обозначенных фактов. Например, сам юридический факт нарушения субъективного права лица еще не говорит о наличии спора о праве, поскольку лицо, чьи права нарушены, может безразлично относиться к этому нарушению, никак не возражая против действий нарушителя. Одновременно с этим обладатель права может заблуждаться относительно принадлежащего ему права так же, как и потенциальный нарушитель может не знать о совершенном им нарушении (например, вследствие ошибки в установлении границ земельного участка правообладатель может заблуждаться в части законности размещения постройки).

Точно так же и наличия первых двух элементов сложного юридического состава недостаточно, поскольку нарушитель всегда может добровольно исполнить требование обладателя права, что также предупредит само появление спора о праве.

Однако, как мы указывали ранее, несмотря на то что спор о гражданском праве, являясь сложным юридическим составом, требует установления всех трех элементов, все равно за каждым из данных обстоятельств сохраняется значение самостоятельного юридического факта. Например, в результате нарушения права было уничтожено имущество обладателя права, что согласно п. 1 ст. 235 Гражданского кодекса Российской Федерации (ГК РФ) уже является юридическим фактом, влекущим прекращение права собственности на имущество. Однако, несмотря на гибель имущества, бывший обладатель права на него не стремится предъявлять требование к нарушителю, элемент юридического состава выпадает, и спор о праве не образуется. Соответственно, спор о гражданском праве будет иметь место в том случае, когда нарушитель права отказывается добровольно исполнить предъявленное обладателем право (требование) [8, с. 100].

Таким образом, положение сторон в частноправовом спорном правоотношении до обращения к суду характеризуется таким состоянием, при котором ни один из равных субъектов (спорящих сторон) не может самостоятельно определить правовое положение другого.

Разрешение споров о праве как задача цивилистического процесса

Особенность гражданского правоотношения, описанная нами выше, требует от сторон обращения к соответствующему органу, который смог бы разрешить

[2] См., например, главу VII.1 Земельного кодекса РФ от 25.10.2001 № 136-ФЗ. *СЗ РФ*. 2001. № 44. Ст. 4147.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

возникший между ними спор. М. А. Мусалов подчеркивает, что целью доктрины судебного права выступает в том числе определение принципов отбора тех форм и разновидностей процесса, в которых субъектом юрисдикции выступает именно суд [10, с. 214].

Переоценить значение суда для развития государства практически невозможно. Как верно отмечал Е. В. Васьковский, суд является опорой правового порядка, проводит законы в жизнь, восстанавливает нарушенные права и карает нарушителей [11, с. 61].

Целью цивилистического процесса на современном этапе признана защита нарушенных или оспариваемых прав лица, обращающегося к судебной защите (п. 1 ст. 2 Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации (АПК РФ)[3], ст. 2 Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации (ГПК РФ)[4]). Данная цель предопределяет ключевую задачу – правильное и своевременное разрешение юридического дела. Актуальность этой задачи является прямым следствием возникновения между сторонами спора о праве, поскольку защита нарушенных или оспариваемых прав осуществляется как раз в том случае, если права лица нарушены, оно стремится исправить эту ситуацию, но в силу равенства участников отношений не может осуществить это самостоятельно.

Поэтому следует признать, что сутью судебной деятельности в рамках цивилистического процесса следует признать устранение возникающих между участниками гражданских правоотношений споров о праве, а также четкое установление прав и обязанностей по отношению друг к другу.

На данную цель судебной деятельности обращает внимание и Верховный Суд Российской Федерации (ВС РФ), который в п. 17 Обзора судебной практики № 2 за 2018 г. указывает, что вступившим в законную силу судебным актом ликвидируется спор между сторонами и их отношениям придается правовая определенность[5]. Трудно не согласиться с приведенной позицией ВС РФ, поскольку действительно главной задачей обращения в суд является устранение спора о праве между сторонами, который не может ими быть разрешен самостоятельно.

Как уже ранее нами отмечалось, судебный акт, вступивший в законную силу, обладает признаками неопровержимости, исключительности, исполнимости, обязательности и преюдициальности.

Первым из обозначенных нами признаков является признак неопровержимости судебного акта. Традиционно неопровержимость воспринималась как недопустимость изменения либо невозможность отмены принятого судом акта. Еще римскому процессу был известен данный институт, который выражался в формуле *res judicat*a (лат. *res judicat*a – дело решенное). Однако в этой части необходимо уточнить, что в Риме в период Республики не проводилось четких различий между *res judicat*a (как понятием, обозначавшим сам факт разрешения дела) и *sententia* (решение судьи), поскольку отсутствовала как таковая инстанционность судебного обжалования и провозглашенное решение судьи тотчас же вступало в законную силу. Однако в дальнейшем с появлением инстанций смысл термина *res judicat*a не был изменен. И только каноническое право уточнило значение *res judicat*a, под которым стало принято понимать только такое судебное решение, которое уже более невозможно изменить путем обжалования [12, с. 179].

В дореволюционном гражданском процессе основой для выделения качества неопровержимости была ст. 891 Устава гражданского судопроизводства 1864 г. (УГС), согласно которой со времени провозглашения резолюции суда суд не может сам ни изменить, ни отменить его [13, с. 366–367].

В советский период было продолжено изучение данного признака судебного акта. Так, М. А. Гурвич считал, что неопровержимость судебного акта появляется после вступления решения суда в законную силу и состоит в неограниченном во времени запрете пересматривать судебное решение [1, с. 416–417].

Схожую точку зрения занимает С. Н. Хорунжий, который под неопровержимостью понимает отсутствие возможности принесения на решение суда апелляционной, кассационной жалобы [14, с. 64]. К. П. Победоносцев указывал, что законная сила судебного решения наступает тогда, когда более нельзя этот судебный акт отменить [15, с. 299]. Мы видим, что УГС одной из ключевых характеристик судебного решения делает невозможность его преодоления в будущем.

По нашему мнению, правильным будет согласиться с теми авторами, которые причисляют неопровержимость именно к свойствам законной силы судебного решения, а не выводят ее за рамки этой законной силы. Как отмечал М. А. Гурвич, неопровержимость не только является одним из признаков законной силы судебного акта, но и служит основанием для придания судебному акту признака исключительности [1, с. 416–417]. Невозможность пересмотра в будущем выводов, к которым приходит судья в судебном решении, как раз и предопределяет базу для придания этому акту

[3] Арбитражный процессуальный кодекс РФ от 24.07.2002 № 95-ФЗ. *СЗ РФ*. 2002. № 30. Ст. 3012.

[4] Гражданский процессуальный кодекс РФ от 14.11.2002 № 138-ФЗ. *СЗ РФ*. 2002. № 46. Ст. 4532.

[5] Обзор судебной практики ВС РФ № 2 (2018). Утвержден Президиумом ВС РФ 04.07.2018. БВС РФ. 2019. № 3.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

свойства исключительности, поскольку не дает поводов для возобновления разрешенного спора, т. к. сам по себе спор уже отсутствует, спору придана правовая определенность со всеми вытекающими из этого последствиями.

Исключительность судебного акта, в свою очередь, рассматривается в литературе как одно из важнейших качеств законной силы судебного акта. Исключительность судебного решения состоит в том, что после вступления решения суда в законную силу участники процесса и их правопреемники более не могут возвращаться к существовавшему ранее спорному правоотношению, поскольку их спор считается уже разрешенным [7, с. 230]. Проявление данного свойства судебного решения мы можем увидеть и в процессуальных кодексах. Так, согласно ч. 2 ст. 209 ГПК РФ, стороны лишены права повторно обращаться в суд с тождественным иском, а также оспаривать установленные судом правоотношения и обстоятельства. При этом не будет иметь значения, если формально стороны, заявляя новый иск, поменяются местами. Если суд установит, что заявлением иска одна из сторон пытается преодолеть вступившее в законную силу судебное решение, то суд прекращает производство по делу [16, с. 148].

Говоря об исполнимости судебного решения, необходимо отметить, что под ней следует понимать возможность принудительной реализации притязания лица, обращающегося в суд [17, с. 144]. При этом определение места исполнимости судебного акта в системе признаков судебного решения представляет собой дискуссионный вопрос. Например, Л. Н. Завадская утверждала, что исполнимость является самостоятельным признаком судебного акта и не входит в понятие законной силы судебного решения [18, с. 34]. Другая точка зрения представлена в работах Т. В. Сахновой [19, с. 506–507] и Г. Л. Осокиной [20, с. 284–285]. Авторы подчеркивают, что исполнимость служит характеристикой законной силы судебного решения.

Н. И. Масленникова в принципе не включала исполнимость в свойства законной силы судебного решения и указывала, что исполнимость присуща только судебным актам о присуждении [21, с. 11].

Мы считаем, что исполнимость все же стоит относить к признакам законной силы судебного решения в силу того, что любой судебный акт, вступивший в законную силу, предполагает его реализацию в той или иной мере. Исполнимость присутствует даже в таких делах, которые в силу действующего законодательства не предполагают выдачу исполнительных листов. Например, решение об удовлетворении иска о признании права собственности на самовольную постройку потребует внесения соответствующих данных в публичный реестр прав на недвижимое имущество.

Еще одна точка зрения состоит в том, что исполнимость предлагают понимать в качестве свойства обязательности судебного решения. Так, по мнению Н. А. Чечиной, все свойства судебного решения, в том числе его законная сила, объясняются силой норм права [22, с. 159].

Исполнимость и обязательность судебного акта все же являются, как отмечено В. В. Ярковым, разными гранями характеристик судебного решения [23, с. 88]. Действительно, если посмотреть на данные характеристики более подробно, то существуют существенные различия в их природе. Возьмем, к примеру, круг лиц, на которых действуют данные признаки. Если исполнимость строго персонифицирована (особенно принудительная исполнимость), то обязательность судебного акта не ограничивается только сторонами процесса. По сути, исполнимость судебного акта рассматривается как характеристика относительного правоотношения, а обязательность является выражением абсолютного [Там же, с. 90]. Принудительная исполнимость судебного акта выступает как юридический факт в рамках относительного отношения, поскольку существует конкретный субъект, связанный последствиями принудительного исполнения решения (ответчик по делу, заинтересованное лицо и т. д.). Обязательность же судебного акта рассматривается как юридический факт абсолютного правоотношения. Как отмечалось С. С. Алексеевым, обязанным в абсолютных правоотношениях является «всякий и каждый» [24, с. 272].

На признаки обязательности судебного акта именно как юридического факта в абсолютных правоотношениях указывают также положения ст. 6 Федерального конституционного закона от 31.12.1996 № 1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации»[6], ст. 16 АПК РФ, ст. 13 ГПК РФ, которыми установлено, что вступившее в законную силу судебное решение является общеобязательным как для органов государственной власти, организаций всех форм собственности, так и для граждан.

Иными словами, судебное решение обладает критерием обязательности для всех субъектов российского права, а потому каждое лицо в дальнейшем уже должно, даже если оно в судебном процессе, в котором и было создано это решение, не участвовало, сообразовывать свое поведение в соответствии с последним [25, с. 53]. Схожего подхода придерживались советские процессуалисты, которые указывали, что обязательность судебного решения для лиц, не участвовавших в деле, заключается

[6] О судебной системе РФ. Федеральный конституционный закон от 31.12.1996 № 1-ФКЗ. *СЗ РФ*. 1997. № 1. Ст. 1.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

в возможности и необходимости учитывать в своих действиях правоотношение, подтвержденное решением суда [26, с. 117].

Однако необходимо понимать, что обязательность судебного решения не означает распространение на иных лиц действия этого судебного акта без ограничений. По мнению М. З. Шварца, необходимо понимать, что обязательность судебного решения для третьих лиц означает необходимость его учета в своем поведении, но далеко не с возможностью мириться с последствиями его исполнения, которые будут затрагивать такое третье лицо. Ученый указывает на субъективные пределы действия судебного акта, которые не являются абсолютными [25, с. 54].

Напротив, для сторон спора судебное решение, вступившее в законную силу, в принципе выступает актом, определяющим их дальнейшее поведение в уже установленном судом правоотношении. Такое установленное правоотношение становится новой реальностью для сторон, в соответствии с которой они уже должны в точной мере себя вести.

Последним признаком, который характеризует судебное решение, вступившее в законную силу, является свойство преюдициальности судебного акта. Данный признак напрямую закреплен в действующих процессуальных кодексах (статьи 61 ГПК РФ и 69 АПК РФ).

Истоки данного института, как и *res judicat*а, берут свое начало в Римском праве. Согласно воззрениям римских юристов, судебное решение исключало повторение процесса как в негативном плане, поскольку у ответчика была возможность заявить эксцепцию об уже разрешенном деле, так и в позитивном, поскольку отпала необходимость в других судебных процессах вновь устанавливать обстоятельства, которые были ранее изложены в судебном решении [27, с. 238]. В римском праве значение преюдициального эффекта также можно было вывести из изречения *res judicata pro veritate habetur* [28, с. 338], которое означает, что судебное решение принимается за истину.

В современной литературе отмечается, что свойство преюдициальности можно считать проявлением свойства *res judicata* только с большой долей условности в силу того, что преюдициальность, в отличие от других свойств законной силы судебного решения, относится к институту доказывания в судебном процессе [29, с. 55]. Стоит согласиться со следующим тезисом: между преюдициальностью и обязательностью судебного акта существуют определенные различия. Так, Е. В. Кудрявцева справедливо указывает, что свойство обязательности распространяется на резолютивную часть решения суда, а преюдициальности – на мотивировочную. Кроме этого, следует согласиться с тем, что преюдициальность, в отличие от обязательности, ограничивает нас в доказывании в рамках иного судебного процесса [Там же, с. 50–51]. Действительно, если свойство обязательности ограничивает нас только в предъявлении тождественного иска, то преюдициальность выступает основанием, которое связывает суд ранее вынесенными решениями иных судов и предрешает исход дела (ограничивает состязательность) в части признания действительными обстоятельств, которые ранее уже были установлены в иных решениях.

Таким образом, спор, однажды подвергшийся судебному познанию и завершившийся принятием решения, по общему правилу, более не может быть предметом судебной оценки в рамках этого же или другого судебного процесса.

Игнорирование «неугодного» судебного решения в рамках дела о банкротстве

История развития законодательных положений и судебной практики о возможности преодоления законной силы судебного решения в процедурах банкротства складывалась следующим образом.

На первом этапе кредиторы пытались защитить свои права путем обжалования судебного акта на основании ст. 42 АПК РФ как лица, не привлеченные к участию в деле, о правах которых принят этот судебный акт [30, с. 57]. Однако в дальнейшем (в силу наличия внутренних противоречий в данной позиции) от нее было решено отказаться.

В последующем Высший Арбитражный Суд Российской Федерации (ВАС РФ), развивая указанную практику, предоставил кредитору возможность защиты своих прав, однако уже обосновал это без ссылки на ст. 42 АПК РФ (Постановление Президиума ВАС РФ от 08.06.2010 № 2751/10 по делу «Фаэтон-Аэро»[7]). В рамках дела «Фаэтон-Аэро» ВАС РФ сформулировал позицию о том, что право кредитора на возражения, предоставленное ему ст. 100 Закона о банкротстве, может быть реализовано в отношении другого кредитора, право которого подтверждено вступившим в законную силу судебным актом, только путем обжалования такого судебного акта в предусмотренном процессуальным законодательством порядке.

Далее указанная позиция Президиума ВАС РФ получила свое развитие и нашла отражение в п. 24 Постановления Пленума ВАС РФ от 22.06.2012 № 35[8], в котором было закреплено кредиторское

[7] Постановление Президиума ВАС РФ от 08.06.2010 № 2751/10 по делу «Фаэтон-Аэро». *Вестник ВАС РФ*. 2010. № 9.

[8] О некоторых процессуальных вопросах, связанных с рассмотрением дел о банкротстве. Постановление Пленума ВАС РФ от 22.06.2012 № 35. *Вестник ВАС РФ*. 2012. № 8.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

обжалование (как институт *sui generis*), ранее неизвестное российскому праву.

Однако применение указанного способа обжалования нередко приводило к значительному ущемлению прав кредитора, который зачастую был вынужден подавать сразу кассационную жалобу на оспариваемый судебный акт, что сужало его полномочия по представлению доказательств и установлению новых обстоятельств. Данные противоречия привели к дальнейшему развитию обозначенной концепции и допущению так называемого второго апелляционного обжалования, когда кредитору представлялось право подать апелляционную жалобу на судебный акт, который уже был предметом рассмотрения апелляционного суда. Вместе с тем ВС РФ[9] было установлено, что подача второй апелляционной жалобы представляет собой пересмотр судебного акта с таким учетом, чтобы гарантии, обеспечивающие возможность представления новых доказательств и заявления новых доводов, могли быть осуществимы с учетом соблюдения принципа последовательного обжалования судебных актов. В литературе указывалось, что вторая апелляционная жалоба подлежала рассмотрению с применением правил внеинстанционного пересмотра по новым и вновь открывшимся обстоятельствам, что дополнительно расширило сферу полномочий кредитора [31, с. 120].

Следующим этапом можно назвать уже формирование практики на уровне ВС РФ, согласно которой суд в рамках дела о банкротстве может самостоятельно преодолевать иные судебные решения, вынесенные вне рамок данного дела. В качестве примера игнорирования судебного акта, принятого вне банкротной процедуры, можно привести дело «Каменного пояса»[10]. В рамках указанного дела ВС РФ, основываясь на различных стандартах доказывания в ординарной процедуре искового производства и экстраординарной процедуре дела о банкротстве, пришел к выводу о приоритете акта, принятого в деле о банкротстве. Следствием такой конкуренции являлся отказ во включении в реестр требований кредитора лица по основанию мнимости его требования, несмотря на наличие у того вступившего в законную силу судебного акта.

В последующем право арбитражного суда, выведенное судебной практикой, на дезавуирование судебного решения, принятого вне рамок банкротной процедуры, нашло отражение в Законе о банкротстве. Согласно изменениям[11], внесенным в п. 10 ст. 16 Закона о банкротстве, возражения относительно требований кредиторов (о составе, размере и очередности) могут быть заявлены лицами, участвующими в деле о банкротстве, и подлежат рассмотрению арбитражным судом по правилам, предусмотренным Законом о банкротстве. В ходе реформы законодательства из указанного пункта были убраны положения о том, что разногласия о составе и размере задолженности, подтвержденные вступившим в законную силу решением суда, не подлежат рассмотрению арбитражным судом и возвращаются заявителю возражений без рассмотрения.

Осуществляя толкование данных законоположений, ВС РФ в пунктах 27 и 28 Постановления Пленума от 17.12.2024 № 40[12] указал, что требования кредиторов, подтвержденные вступившим в законную силу судебным актом, подлежат включению в реестр без проверки их обоснованности. Вместе с тем суд, рассматривающий дело о банкротстве, оценивает применительно к п. 10 ст. 16 Закона о банкротстве возражения иных кредиторов об отсутствии долга, если ранее судом эти обстоятельства не были исследованы, но при этом они являются существенными для правильного рассмотрения дела. При этом при осуществлении проверки для целей включения требований в реестр суду следует исходить из того, что включению подлежат только требования, в отношении которых представлены достаточные доказательства наличия и размера задолженности.

Указанные положения позволяют судам в рамках дела о банкротстве фактически заново пересматривать вступившие в законную силу судебные акты либо же игнорировать конкурирующие постановления.

Таким образом, на настоящий момент законодательством и судебной практикой сформирована возможность ограничения законной силы судебного решения, а именно таких его качеств, как неопровержимость и исключительность, путем пересмотра судебного акта в рамках дела о банкротстве.

Однако остается неразрешенным вопрос о том, каковы же пределы, до которых мы можем ограничивать характеристики законной силы судебного решения, и насколько это является допустимым.

[9] См., например, определения ВС РФ от 29.12.2015 № 307-ЭС15-13463, от 10.03.2016 № 306-ЭС166-995 и т.д.

[10] Определение Судебной коллегии по экономическим спорам Верховного Суда РФ от 20.08.2020 № 309-ЭС20-2354(1,2) по делу № А50-23227/2018. *СПС КонсультантПлюс*.

[11] Изменения внесены ФЗ от 29.05.2024 № 107-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ "О несостоятельности (банкротстве)" и статью 223 Арбитражного процессуального кодекса РФ». *РГ*. 2024. № 120.

[12] О некоторых вопросах, связанных с введением в действие ФЗ от 29.05.2024 № 107-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ "О несостоятельности (банкротстве)" и статью 223 Арбитражного процессуального кодекса РФ». Постановление Пленума ВС РФ от 17.12.2024 № 40. *ВВС РФ*. 2025. № 2.

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

Обоснование допустимости ограничения качеств законной силы судебного решения в рамках дела о несостоятельности (банкротстве)

Несмотря на закрепленное в законодательстве свойство обязательности судебного решения, оно все же должно обладать определенными границами, чтобы сохранять баланс интересов между публичной значимостью судебного акта как акта властного применения права и правами третьих лиц, которые не участвовали в судебном процессе, но который косвенно оказывает на них влияние.

В литературе была предложена теория об относительном действии законной силы судебного акта. Применительно к банкротной процедуре данная доктрина сводится к простому правилу: в ходе банкротства кредитор противостоит не должнику (как в первоначальном судебном решении), а другим кредиторам, которые являются другими лицами, а потому он и должен заново доказать свое право на часть имущества несостоятельного должника.

Корни относительной силы судебного решения можно обнаружить еще в римском праве. Например, согласно максиме *res iudicata ius facit inter partes*, которая означала, что приговор (*sententia*) творит право только между сторонами процесса. Такое значение имел любой приговор вне зависимости от того справедлив он или нет, поскольку к вышеуказанной максиме добавлялось, что *res judicata pro veritate accipitur* (рассмотренное дело принимается как справедливое решение) [32, с. 159].

Таким образом, римское право ограничивало сферу действия судебного решения только сторонами процесса. Равным образом и в современном понимании мы приходим к аналогичным выводам, что свойства законной силы судебного решения в большей части распространяются только на участников судебного процесса, за исключением отдельных качеств обязательности судебного акта.

Однако действительно ли мы имеем в рамках дела о банкротстве иной состав участников спора, что позволяет нам говорить о возможности опровержения судебного акта, вступившего в законную силу иным судебным актом, вынесенным в процедуре банкротства?

В современной литературе на этот вопрос предлагается смотреть следующим образом. Так, А. Ю. Ноздрачева и Г. А. Скутин указывают, что в рамках дела о банкротстве стандартный состав участников отношения «должник против кредитора» заменяется на «кредитор против иных конкурсных кредиторов, уполномоченных органов и т. д.» [33, с. 113].

Р. Т. Мифтахутдинов занимает аналогичную позицию, указывая, что повторная проверка обоснованности требования, подтвержденного судебным актом, не вступает в противоречие с принципом *res judicata*, поскольку на место должника встает новый субъект – конкурсная масса с интересами кредиторов, а потому состав участников процесса не идентичен первоначальному [34, с. 121–122]. Автор также отмечает, что правила о повторной проверке в процедуре банкротства требований, подтвержденных судебным актом, принятым вне рамок дела о банкротстве, при наличии возражений иных кредиторов закреплены в законодательствах Германии, Бельгии, Финляндии и Франции [Там же, с. 110–114].

Вместе с тем нельзя согласиться с мнениями вышеуказанных авторов о том, что должно автоматически стираться все добанкротное положение должника и все требования к нему подлежат повторной проверке. Действительно, с момента признания должника несостоятельным вся его имущественная масса переходит под контроль нового субъекта – гражданско-правового сообщества кредиторов должника. Как справедливо отмечает Р. А. Чичакян, переход контроля от должника к его кредиторам имеет схожие черты с корпоративными отношениями, существующими внутри юридического лица. Так, автор сравнивает юридическое лицо с конкурсной массой, акционерами (участниками) такого юридического лица выступают кредиторы, а его исполнительным органом является сам должник, а после определенного периода его место занимает арбитражный управляющий [35, с. 7–9].

Действительно, если мы утверждаем, что на место должника встает другое лицо (сообщество кредиторов), то последнее должно признаваться правопреемником должника, а потому кредиторы просто не могут игнорировать то, что было совершено до преемства (сделки, договоры, деликты и иные правоотношения). Иной вывод бы приводил к тому, что в рамках банкротства стирались бы абсолютно все отношения должника до введения процедуры. Поэтому следует признать, что кредиторы все же связаны судебными актами, которые были приняты до начала процедуры банкротства должника.

Однако в силу того, что редко какая процедура банкротства проходит без нарушения прав кредиторов должника (*in fraudem creditorum*) [36, с. 292–293], мы не можем утверждать, что кредиторы связаны предыдущими действиями должника бесповоротно и безоговорочно. В такой связи с целью соблюдения баланса интересов необходимо предоставлять кредиторам право на оспаривание таких действий должника. Кредитору может предоставляться право именно на оспаривание (опровержение) соответствующих актов должника, но до момента их оспаривания он (как и вся конкурсная масса) должен быть связан тем решением, которое было принято правопредшественником – должником.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Одним из таких способов защиты прав кредитора является подача возражений на заявление другого кредитора о включении его требований в реестр требований кредиторов должника, о чем говорилось нами ранее. Положительным результатом такой защиты для кредитора будет определение суда об отказе во включении в реестр требований кредиторов требования иного лица.

Акты, принятые в деле о банкротстве, должны быть противопоставимы только конкурсным кредиторам, чьи права защищаются в рамках специальной процедуры дела о банкротстве. Как отмечается Н. В. Рубцовой, институт несостоятельности противостоит частным интересам отдельных лиц и при этом обеспечивает баланс публичных и частных интересов [37, с. 76]. Ключевым аспектом нахождения этого баланса мы видим установление единой модели относительного оспаривания судебных актов применительно к делу о банкротстве для целей защиты прав кредитора.

Доктриной, которая бы позволяла преодолеть значение судебного акта, вынесенного в рамках дела о банкротстве, является модель «паулианового опровержения» [38] в совокупности с применением к ней теории об относительной недействительности сделок должника, разработанной Х. Коциолем [39, с. 261–267].

Х. Коциоль обосновал, что сделки должника, оспоренные в рамках дела о несостоятельности, должны быть недействительными только по отношению к кредиторам (конкурсной массе), права которых они нарушают. В отношении же иных субъектов, в том числе сторон сделки, они должны сохранять свою действительность (гарантирующая интересы кредиторов недействительность). Данный подход нашел поддержку и в современной литературе [40].

При этом кредитор не должен наделяться правом оспаривания противопоставимого ему судебного акта в общепроцессуальном порядке, вторгаясь в дело, участником которого он не является. Если банкротство завершится реабилитацией должника, то с окончанием специальной процедуры прекратятся и все ограничения, обусловленные необходимостью установления баланса интересов между кредиторами. Не будь введена процедура банкротства, то кредитор бы не обладал правом на оспаривание судебного акта, вынесенного против его должника по заявлению иного кредитора. В таком случае мы должны признать, что право на оспаривание судебного акта, вынесенного по спору между должником и иным кредитором, возникает только в случае недостаточности имущества должника для удовлетворения притязаний всех кредиторов, т. е. в момент наступления несостоятельности должника. Необходимость установления справедливого баланса между правами всех кредиторов в условиях недостаточности имущества должника – это цель производства по делу о банкротстве, в котором используются правовые средства противодействия недобросовестным действиям должника и иных кредиторов (повышенный стандарт доказывания и пр.).

Судебный акт, принятый в рамках дела о банкротстве и обусловленный целью защиты интересов сообщества кредиторов, в случае прекращения процедуры банкротства более не выполняет своей функции, а потому необходимо возвращение к ординарным отношениям, которые существовали между должником и его кредиторами до введения процедуры банкротства. Поэтому необходимо критически оценить подход, изложенный в п. 49 Постановления Пленума ВС РФ от 17.12.2024 № 40, в котором ВС РФ сначала фактически реализует доктрину относительного оспаривания (оспаривание отдельных действий должника (признание иска, заключение мирового соглашения и т. д.)). Однако в абз. 2 п. 49 данного Постановления указано, что признание в деле о несостоятельности недействительными действий (бездействия) или сделок должника, направленных на причинение вреда кредиторам или направленных на оказание предпочтения отдельному кредитору, является основанием для пересмотра соответствующих судебных актов, принятых в ординарных процедурах, по новым обстоятельствам. Данное разъяснение о пересмотре выглядит еще более излишним с учетом следующего абзаца этого же пункта Постановления, в котором ВС РФ говорит, что «после признания в деле о банкротстве действия (бездействия) должника недействительным требование кредитора подлежит исключению из реестра»[13].

Можно сказать, что ВС РФ фактически допустил на уровне Постановления Пленума возможность относительного оспаривания и преодоления судебного акта без обращения к общепроцессуальному обжалованию, однако до конца переход к этой модели все же не совершил и дополнительно указал, что, несмотря на возможность исключения требования кредитора из реестра уже на этом основании, нужно также пересмотреть сам судебный акт, в котором были совершены уже оспоренные в деле о банкротстве действия должника.

Таким образом, необходимо признать, что судебный акт следует лишить силы только для кредиторов и только применительно к делу о банкротстве. Достижение этой цели возможно с помощью применения теории относительного оспаривания

[13] О некоторых вопросах, связанных с введением в действие…

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

судебного акта в банкротстве. Опровержение судебного акта в деле о банкротстве должно иметь следующий правовой эффект: судебный акт отменяется (признается недействительным) только для кредиторов, но для участников процесса (истца и ответчика) он сохраняет свое действие.

Связанность участников процесса судебным актом означает, что в случае выхода должника из банкротства (например, восстановления его платежеспособности) сохраняют силу судебные акты, принятые в общепроцессуальном порядке, а потому кредитор, чье требование не было включено в реестр требований, было исключено из него в дальнейшем или не было заявлено, должен обладать правом на исполнение судебного акта, принятого вне рамок дела о банкротстве.

Защита прав кредитора, чье требование было признано необоснованным, после прекращения дела о банкротстве и восстановления платежеспособности должника

Согласно п. 1 ст. 57 Закона о банкротстве, арбитражный суд прекращает производство по делу о банкротстве в том числе в случаях, когда была восстановлена платежеспособность должника. К указанным случаям в силу п. 2 ст. 57 названного закона применяются положения ст. 56 Закона о банкротстве, в соответствии с которыми после прекращения производства по делу о банкротстве снимаются все ограничения, установленные указанным законом. Хорошо иллюстрирует реализацию этих положений следующая судебная практика. Так, Арбитражный суд Центрального округа указал, что после прекращения дела о банкротстве арбитражный управляющий не может обратиться с требованием о возмещении судебных расходов с заявителя (инициатора дела о банкротстве) в отсутствие доказательств недостаточности имущества самого должника для покрытия заявленных издержек. Дополнительно суд указал следующее: в силу обозначенных нами ранее норм должник после завершения процедуры банкротства продолжает оставаться участником гражданских правоотношений и, соответственно, несет обязанности по взятым на себя обязательствам[14].

Именно поэтому Закон о банкротстве указывает на последствие тотального погашения всех долгов (в том числе требования кредиторов, не обращавшихся в суд или чьи требования были признаны судом необоснованными) исключительно в конкурсном производстве (абз. 3 п. 9 ст. 142 Закона о банкротстве). Во всех иных случаях закон не упоминает такого последствия, как погашения всех долгов должника.

Соответственно, прекращение дела о банкротстве влечет не только снятие всех ограничений, но и отмену фикции правопреемства сообществом кредиторов должника, о которой мы говорили ранее. А потому, если судебные акты больше никому не противопоставляются, кроме как самому первоначальному должнику, то и оснований для их игнорирования больше нет.

При этом проведение теории относительного оспаривания судебного решения в жизнь может в будущем заменить необходимость инстанционного обжалования либо пересмотра по новым и вновь открывшимся обстоятельствам судебного акта, принятого вне рамок дела о банкротстве, поскольку в его опровержении не будет необходимости. Кредиторы, права которых нарушены, смогут заявить соответствующие возражения в рамках дела о банкротстве, тем самым «обессилив» только в отношении себя установленные вне рамок процедуры обстоятельства, в отношении же между сторонами (должником и его кредитором) последние будут сохранять силу, утратится только их эффект противопоставимости иным кредиторам. По нашему мнению, это наиболее полным образом отвечает интересам всех лиц.

Дополнительным стимулом для такого подхода к указанной ситуации может быть также цель противодействия недобросовестному поведению и осуществления так называемой процедуры «подготовки» к началу дела о банкротстве. Так, если должник в преддверии банкротства через подобные «фиктивные» судебные процессы пытался как-то улучшить свое положение перед реальными кредиторами («размыть» долю кредиторов, спрятать имущество и т. д.), то, освободив его от такого судебного акта, правопорядок осуществит фактическое поощрение такого должника. И наоборот, оставив в силе судебный акт, должник будет обязан исполнить его в случае прекращения дела о банкротстве, чего он не намеревался осуществлять в действительности. Конечно, данный эффект не достигнет своей цели в случаях сговора или аффилированности должника и его кредитора по такому судебному акту, однако в ситуациях, когда фидуциарные отношения между сторонами будут прекращены в будущем, такой судебный акт может сыграть с должником злую шутку.

Заключение

Хотя решение, вступившее в законную силу, не может более быть опровергнуто в этом же или ином процессе, существуют определенные ограничения, которые обусловлены особенностями складывающихся отношений.

[14] Постановление Арбитражного суда Центрального округа от 29.04.2022 № Ф10-4508/2021 по делу № А48-6467/2019. *СПС КонсультантПлюс*.

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Одним из таких случаев, допускающих возможность ограничения свойств законной силы судебного акта, является производство по делу о банкротстве, в ходе которого необходимо констатировать противопоставление интересов кредитора, права требования которого возникли из судебного решения, не должнику, а иным кредиторам и участникам дела о несостоятельности. При этом в деле о банкротстве в качестве правопреемника должника выступает гражданско-правовое сообщество кредиторов, а потому требования кредиторов, основанные на судебных актах, не могут игнорироваться самим фактом возбуждения процедуры банкротства. В силу этого сообщество кредиторов в деле о банкротстве должно быть связано теми судебными актами, которые были вынесены против должника, поскольку иной вывод приводит к значительному дисбалансу, нивелированию значения законной силы судебного решения и его свойств, а также нарушению прав участников процесса без надлежащего обоснования.

В силу этого наиболее релевантным в данной ситуации следует признать то, что судебные акты по делам с участием должника, принятые до возбуждения дела о банкротстве последнего, противопоставимы иным кредиторам. При этом с целью соблюдения баланса интересов сторон кредиторы обладают возможностью их оспорить (опровергнуть), заявив соответствующие возражения, как в рамках дела о банкротстве при решении вопроса о включении нового кредитора в реестр требований, так и в будущем, прибегнув к общепроцессуальному порядку (путем обжалования либо пересмотра).

Вместе с тем полагаем, что последовательное проведение модели «паулианового опровержения» (относительного оспаривания судебных решений, принятых вне рамок процедуры банкротства) сможет обеспечить баланс в регулировании интересов должника и его кредиторов и отказаться от безоговорочного оспаривания судебного акта в инстанционном порядке либо путем его пересмотра по новым и вновь открывшимся обстоятельствам. Оспорив конкретное решение только по отношению к кредиторам в рамках дела о несостоятельности, установится оптимальный баланс интересов участников. С одной стороны, будут защищены права конкурсных кредиторов, которые смогут игнорировать необоснованно заявленные требования к конкурсной массе, с другой – в случае реабилитации должника и прекращения дела о несостоятельности кредитор, который не был включен в реестр требований кредиторов, сможет обратиться с требованием об исполнении судебного акта, но уже в ординарном порядке вне рамок процедуры банкротства, и получить то, что он смог выиграть у должника в их первоначальном процессе.

При этом модель относительного оспаривания также не позволяет недобросовестным должникам (например, которые специально старались скрыть свое имущество и т. д.) освободиться от законной силы этих судебных решений. Тем самым не произойдет поощрения недобросовестного поведения, которое правопорядок может предоставить в случае оспаривания судебного акта либо его пересмотра и полного его удаления из правового поля.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The author declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Литература / References

1. Гурвич М. А. Избранные труды. Краснодар: Советская Кубань, 2006. Т. 2. 544 с. [Gurvich M. A. *Selected works*. Krasnodar: Sovetskaia Kuban, 2006, vol. 2, 544. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qxfmcl
2. Володарский Д. Б. Субъективное право и законная сила судебного решения: дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 2013. 302 с. [Volodarsky D. B. *Subjective right and the legal force of a court decision*. Cand. Law. Sci. Diss. St. Petersburg, 2013, 302. (In Russ.)] https://elibrary.ru/suzyyd
3. Гурвич М. А. Лекции по советскому гражданскому процессу. М.: ВЮЗИ, 1950. 194 с. [Gurvich M. A. *Lectures on Soviet civil procedure*. Moscow: VYUZI, 1950, 194. (In Russ.)]
4. Зейдер Н. Б. Судебное решение по гражданскому делу. М.: Юрид. лит., 1966. 192 с. [Zeider N. B. *Court decision in a civil case*. Moscow: Iurid. lit., 1966, 192. (In Russ.)]
5. Чечот Д. М. Иск и исковые формы защиты права. *Правоведение*. 1969. № 4. С. 71–79. [Chechot D. M. Claim and claim forms of legal protection. *Pravovedenie*, 1969, (4): 71–79. (In Russ.)]
6. Исаченко В. Л. Русское гражданское судопроизводство: Практическое руководство для студентов и начинающих юристов. Т. 1. Судопроизводство исковое. Петроград, 1915. 902 с. [Isachenko V. L. *Russian civil procedure: A practical guide for students and beginning lawyers. Vol. 1. Civil litigation*. Petrograd, 1915, 902. (In Russ.)]

 https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-580-592

7. Князев А. А. Исключительность как свойство судебного решения. *Lex Russica*. 2004. Т. 63. № 1. С. 229–240. [Knyazev A. A. Exclusiveness as a characteristic of judgment. *Lex Russica*, 2004, 63(1): 229–240. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hqtlwj
8. Рожкова М. А. Понятие спора о праве гражданском. *Журнал российского права*. 2005. № 4. С. 98–102. [Rozhkova M. A. The concept of a civil law dispute. *Journal of Russian Law*, 2005, (4): 98–102. (In Russ.)] https://elibrary.ru/opctbn
9. Красавчиков О. А. Юридические факты в советском гражданском праве. М.: Госюриздат, 1958. 184 с. [Krasavchikov O. A. *Legal facts in Soviet civil law*. Moscow: Gosiurizdat, 1958, 184. (In Russ.)] https://elibrary.ru/hsjham
10. Мусалов М. А. Роль суда в делах о банкротстве через призму дифференциации и унификации гражданского судопроизводства. *Право и государство: теория и практика*. 2021. № 5. С. 214–216. [Musalov M. A. The role of the court in bankruptcy cases through the prism of differentiation and unification of civil proceedings. *Law and State: The Theory and Practice*, 2021, (5): 214–216. (In Russ.)] https://doi.org/10.47643/1815-1337_2021_5_214
11. Васьковский Е. В. Курс гражданского процесса: субъекты и объекты процесса, процессуальные отношения и действия. М.: Статут, 2016. 624 с. [Vaskovsky E. V. *Course of civil procedure: Subjects and objects of the process, procedural relations and actions*. Moscow: Statut, 2016, 624. (In Russ.)]
12. Савиньи Ф. К. Система современного римского права: в 8 т. М.: Статут, 2016. Т. IV. 480 с. [Savigny F. C. *System of modern Roman law*: In 8 vols. Moscow: Statut, 2016, vol. IV, 480. (In Russ.)]
13. Энгельман И. Е. Курс русского гражданского судопроизводства. Юрьев, 1912. 632 с. [Engelman I. E. *Course of Russian civil procedure*. Yuryev, 1912, 632. (In Russ.)]
14. Хорунжий С. Н. Неопровержимость судебного решения. *Вестник гражданского процесса*. 2014. № 3. С. 59–75. [Khorunzhiy S. N. Incontrovertibility of the court decision. *Herald of Civil Procedure*, 2014, (3): 59–75. (In Russ.)] https://elibrary.ru/shtpmn
15. Победоносцев К. П. Судебное руководство. М.: Статут, 2004. 431 с. [Pobedonostsev K. P. *Judicial guide*. Moscow: Statut, 2004, 431. (In Russ.)] https://elibrary.ru/rxsabp
16. Авдюков М. Г. Судебное решение. М.: Госюриздат, 1959. 192 с. [Avdyukov M. G. *Court decision*. Moscow: Gosiurizdat, 1959, 192. (In Russ.)]
17. Гурвич М. А. Судебное решение: теоретические проблемы. М.: Юрид. лит., 1976. 176 с. [Gurvich M. A. *Court decision: Theoretical problems*. Moscow: Iurid. lit., 1976, 176. (In Russ.)]
18. Завадская Л. Н. Реализация судебных решений: теоретические аспекты. М.: Наука, 1982. 142 с. [Zavadskaya L. N. *Implementation of court decisions: Theoretical aspects*. Moscow: Nauka, 1982, 142. (In Russ.)]
19. Сахнова Т. В. Курс гражданского процесса. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Статут, 2014. 784 с. [Sakhnova T. V. *Course of civil procedure*. 2nd ed. Moscow: Statut, 2014, 784. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wbzekh
20. Осокина Г. Л. Гражданский процесс. Особенная часть. М.: Норма, 2007. 960 с. [Osokina G. L. *Civil procedure. Special part*. Moscow: Norma, 2007, 960. (In Russ.)] https://elibrary.ru/pfnxct
21. Масленникова Н. И. Законная сила судебного решения в советском гражданском процессуальном праве: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Свердловск, 1975. 18 с. [Maslennikova N. I. *Legal force of a court decision in Soviet civil procedural law*. Cand. Law. Sci. Diss. Abstr. Sverdlovsk, 1975, 18. (In Russ.)]
22. Чечина Н. А. Избранные труды по гражданскому процессу. СПб.: Изд. Дом С.-Петерб. гос. ун-та, 2004. 656 с. [Chechina N. A. *Selected works on civil procedure*. St. Petersburg: Izd. Dom S.-Peterb. gos. un-ta, 2004, 656. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qwgpov
23. Ярков В. В. Соотношение обязательности и исполнимости судебных актов. *Российский юридический журнал*. 2018. № 5. С. 85–91. [Yarkov V. V. The relationship between obligatory nature and enforceability of judicial acts. *Russian Juridical Journal*, 2018, (5): 85–91. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vtpkmc
24. Алексеев С. С. Проблемы теории права. Курс лекций в двух томах. Свердловск: СЮИ, 1972. Т. 1. 396 с. [Alekseev S. S. *Problems of the theory of law. Course of lectures in two volumes*. Sverdlovsk: SLI, 1972, vol. 1, 396. (In Russ.)] https://elibrary.ru/sioqlh
25. Шварц М. З. К вопросу о феномене противопоставимости судебных актов (на примере решений об обращении взыскания на предмет залога). *Арбитражные споры*. 2014. № 4. С. 53–62. [Shvarts M. Z. Opposability of judicial acts: Decisions on foreclosure of a pledge. *Arbitrazhnye spory*, 2014, (4): 53–62. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wereod
26. Чечина Н. А., Чечот Д. М., Гурвич М. А. Решение советского суда в исковом производстве. М.: ВИЮН, 1955. 128 с. [Chechina N. A., Chechot D. M., Gurvich M. A. *Decision of the Soviet court in claim proceedings*. Moscow: VIYUN, 1955, 128. (In Russ.)]

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

27. Дождев Д. В. Римское частное право. 3-е изд., испр. и доп. М.: Норма; ИНФРА-М, 2022. 784 с. [Dozhdyov D. V. *Roman private law*. 3rd ed. Moscow: Norma; INFRA-M, 2022, 784. (In Russ.)]
28. Латинские юридические изречения, сост. Е. И. Темнов. М.: Право и закон, 2003. 384 с. [*Latin legal maxims*, comp. Temnov E. I. Moscow: Pravo i zakon, 2003, 384. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qvpfur
29. Преюдиция и res judicata в гражданском и арбитражном процессах, ред. Е. В. Кудрявцева. М.: Юстицинформ, 2023. 104 с. [*Prejudgment and res judicata in civil and arbitration proceedings*, ed. Kudryavtseva E. V. Moscow: Iustitsinform, 2023, 104. (In Russ.)]
30. Шевченко И. М. О проблеме субъективных пределов законной силы судебных актов в делах о банкротстве. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2015. № 10. С. 55–60. [Shevchenko I. M. On the issue of subjective limits of judicial acts validity in bankruptcy cases. *Arbitrazh and Civil Procedure*, 2015, (10): 55–60. (In Russ.)] https://elibrary.ru/umwrnp
31. Жестовская Д. А. Противопоставимость судебных актов в банкротстве. *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2021. № 10. С. 111–145. [Zhestovskaya D. A. On the allowance of claims confirmed by a judgment: From the principle of relativity to the phenomenon of opposability. *Herald of Economic Justice*, 2021, (10): 111–145. (In Russ.)] https://doi.org/10.37239/2500-2643-2021-16-10-111-145
32. Покровский И. А. История римского права. СПб.: Летний сад, 1999. 533 с. [Pokrovsky I. A. *History of Roman law*. St. Petersburg: Letnii sad, 1999, 533. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wkzobh
33. Ноздрачева А. Ю., Скутин Г. А. Конкуренция судебных актов, принятых в рамках дела о банкротстве и за его пределами. *Арбитражные споры*. 2019. № 4. С. 105–128. [Nozdracheva A. Yu., Skutin G. A. Contradictions between court decisions made in a bankruptcy case and other cases outside of it. *Arbitrazhnye spory*, 2019, (4): 105–128. (In Russ.)] https://elibrary.ru/esxvfn
34. Мифтахутдинов Р. Т. Ограниченная относительность судебного акта при банкротстве: как добросовестным кредиторам защититься от необоснованного требования, подтвержденного судебным актом. *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2018. № 4. С. 104–125. [Miftakhutdinov R. T. Limited relativity of court decisions in bankruptcy: How can bona fide creditors protect themselves against an unjustified claim approved by a court decision. *Herald of Economic Justice*, 2018, (4): 104–125. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yvjccc
35. Чичакян Р. А. Косвенные иски: сравнительно-правовой анализ Франции, Италии и России. *Вестник гражданского права*. 2018. Т. 18. № 5. С. 7–49. [Chichakyan R. A. Derivative actions in France, Italy and the Russian Federation: A comparative analysis. *Civil Law Review*, 2018, 18(5): 7–49. (In Russ.)] https://elibrary.ru/vmtrcv
36. Шершеневич Г. Ф. Конкурсный процесс. М.: Статут, 2000. 477 с. [Shershenevich G. F. *Competitive process*. Moscow: Statut, 2000, 477. (In Russ.)]
37. Рубцова Н. В. Обеспечение баланса частноправовых и публично-правовых интересов в процессе несостоятельности (банкротства). *Хозяйство и право*. 2022. № 2. С. 75–83. [Rubtsova N. V. Ensuring the balance of private law and public law interests in insolvency (bankruptcy) proceedings. *Economy and Law*, 2022, (2): 75–83. (In Russ.)] https://elibrary.ru/yxfbup
38. Жестовская Д. А. Противопоставимость судебных актов в банкротстве: к единой модели «паулианова опровержения». *Вестник экономического правосудия Российской Федерации*. 2022. № 1. С. 133–165. [Zhestovskaya D. A. On the allowance of claims confirmed by a judgment: To a unified model of actio pauliana. *Herald of Economic Justice*, 2022, (1): 133–165. (In Russ.)] https://elibrary.ru/fwifrk
39. Кодиоль Х. Основы и спорные вопросы оспаривания действий должника, совершенных во вред кредиторам (начало). *Вестник гражданского права*. 2017. Т. 17. № 3. С. 205–294. [Koziol H. Basic principles and disputable points in relation to the challenging a debtor's activities undertaken to its creditors' detriment (first part). *Civil Law Review*, 2017, 17(3): 205–294. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ysrokl
40. Генкин Д. М. Относительная недействительность сделок. *Вестник гражданского права*. 2014. Т. 14. № 4. С. 190–220. [Genkin D. M. Relative invalidity of a transaction. *Civil Law Review*, 2014, 14(4): 190–220. (In Russ.)] https://elibrary.ru/sneyob

ВЕСТНИК
КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

© 2026. Кличева Б. М., Русакова Е. П.

This article is distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License

оригинальная статья
eLibrary EDN: YPAAOA

Общее имущество супругов в праве Республики Узбекистан

Кличева Беназир Маликовна
Каракалпакский государственный университет имени Бердаха, Узбекистан, Нукус
eLibrary Author SPIN: 4802-9953
https://orcid.org/0009-0003-2941-0556

Русакова Екатерина Петровна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия, Москва
eLibrary Author SPIN: 5995-0005
https://orcid.org/0000-0001-6488-0754
rusakova-ep@rudn.ru

Аннотация: Цель – исследовать подходы узбекских и российских ученых-цивилистов к определению понятия и состава общей совместной собственности супругов, а также проанализировать судебную практику Республики Узбекистан по разрешению дел, связанных с распределением обязательств супругов при разделе общего имущества. В отличие от российской цивилистической науки, где общие долговые обязательства супругов стали предметом многочисленных исследований, в частноправовой науке Узбекистана эта тема практически не изучалась. Анализ судебной практики показывает отсутствие единого подхода: одни суды признают долговые обязательства супругов общими, в то время как другие – нет. На основании проведенного анализа авторы предлагают переименовать статью 23 Семейного кодекса Республики Узбекистан, заменив ее наименование с «Общая совместная собственность супругов» на «Общее имущество супругов». Кроме того, предлагается расширить перечень объектов общего имущества, включив в него не только материальные ценности (вещи), но имущественные права и обязанности супругов.
Ключевые слова: законный режим, общее имущество супругов, долговые обязательства супругов, состав супружеской массы, общая совместная собственность, долевая собственность, семейное законодательство Республики Узбекистан

Цитирование: Кличева Б. М., Русакова Е. П. Общее имущество супругов в праве Республики Узбекистан. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2026. Т. 10. № 3. С. 593–600. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-593-600

Поступила в редакцию 07.04.2026. Принята после рецензирования 28.04.2026. Принята в печать 04.05.2026.

original article

Common Property of Spouses in the Law of the Republic of Uzbekistan

Benazir M. Klicheva
Karakalpak State University named after Berdakh, Uzbekistan, Nukus
eLibrary Author SPIN: 4802-9953
https://orcid.org/0009-0003-2941-0556

Ekaterina P. Rusakova
Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Russia, Moscow
eLibrary Author SPIN: 5995-0005
https://orcid.org/0000-0003-0704-3292
rusakova-ep@rudn.ru

Abstract: The article examines the approaches of Uzbek and Russian civil law scholars to defining the concept and composition of spouses' joint marital property. It also analyzes judicial practice in the Republic of Uzbekistan regarding the distribution of spousal obligations during the division of common property. Unlike Russian civil law, where joint debt obligations are the subject of numerous studies, this issue has received little attention in Uzbek legal doctrine. The analysis of judicial practice reveals a lack of a uniform approach: some courts recognize spouses' debt obligations as joint, while others do not. The authors propose renaming Article 23 of the Family Code of the Republic of Uzbekistan from *Joint Marital Property of Spouses* to *Common Property of Spouses*. In addition, they propose expanding the list of objects constituting common property by including not only material assets but also spouses' property rights and obligations.
Keywords: matrimonial property regime, joint property of spouses, spouses' debts, the composition of the marital estate, joint common property, shared ownership, family legislation of the Republic of Uzbekistan

Статья распространяется на условиях CC BY 4.0 International License

BULLETIN
KEMEROVO STATE UNIVERSITY
SERIES: HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Citation: Klicheva B. M., Rusakova E. P. Common Property of Spouses in the Law of the Republic of Uzbekistan. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2026, 10(3): 593–600. (In Russ.) https://doi.org/10.21603/2542-1840-2026-10-3-593-600

Received 7 Apr 2026. Accepted after review 28 Apr 2026. Accepted for publication 4 May 2026.

Введение

Точность используемой терминологии и корректность юридических конструкций имеют существенное значение для единообразного применения правовых норм, поскольку недостаточная определенность может приводить к различному толкованию и сложностям в правоприменительной практике [1, с. 6–7]. Данное утверждение особенно актуально для регулирования имущественных отношений супругов, где использование таких терминов, как *собственность супругов* и *общее имущество супругов*, требует четкого теоретического и нормативного разграничения [2, с. 15].

Законный режим имущественных отношений супругов характеризуется определенной спецификой, отличающей его от договорного режима. Законный режим подлежит применению преимущественно при возникновении между супругами спора относительно принадлежности и порядка распоряжения имуществом, а также в случае расторжения брака при отсутствии брачного договора.

В ч. 2 ст. 23 Семейного кодекса Республики Узбекистан (СК РУз) к имущественным отношениям применяются такие понятия, как *общая совместная собственность супругов* и *общее имущество супругов*, рассматривающиеся как синонимы. Стоит отметить, что законодатель не раскрывает понятие *имущество* ни в семейном, ни в гражданском законодательстве[1].

Для всестороннего исследования данного вопроса целесообразно обратиться к законодательству и доктринальным точкам зрения узбекских ученых. Из содержания ст. 6 СК РУз следует, что к имущественным и личным неимущественным отношениям между членами семьи в части, не урегулированной семейным законодательством, применяются нормы гражданского права[2].

Цель работы – исследовать подходы узбекских и российских ученых-цивилистов к определению понятия и состава общей совместной собственности супругов, а также проанализировать судебную практику Республики Узбекистан по разрешению дел, связанных с распределением обязательств супругов при разделе общего имущества.

Результаты

Термин *имущество* в ч. 1 ст. 81 Гражданского кодекса Республики Узбекистан (ГК РУз), принятого 21 декабря 1995 г., раскрывается через объекты гражданских прав, к которым относятся вещи, в том числе деньги и ценные бумаги, другие предметы, имущество, включая имущественные права, работы и услуги, изобретения, промышленные образцы, произведения науки, литературы, искусства и иные результаты интеллектуальной деятельности, а также личные неимущественные права и другие материальные и нематериальные блага[3].

Узбекский цивилист З. А. Амонов отмечает, что термин *имущество*, являющийся объектом гражданских прав, представляет собой своеобразное собирательное понятие, используемое в законодательстве в различных значениях, одно из которых – имущественные права. Следует подчеркнуть, что в гражданском праве отсутствует четкое определение понятия *имущественные права*, хотя этот термин широко применяется в нормативных актах. По мнению З. А. Амонова, причиной отсутствия легального определения данного термина является его многозначность и разнообразие содержания, обусловленные широким и неоднородным кругом объектов, охватываемых этим понятием. Попытка объединить в рамках одного общего определения как материальные блага, так и вытекающие из них права различного характера неизбежно повлекла бы возникновение многочисленных исключений, сносок и оговорок, направленных на устранение правовых коллизий [3, с. 11].

Законодатель, как и сама наука гражданского права, данные категории не отождествляет. Он исходит из того, что категория имущества шире, чем понятие *вещи*, и включает не только вещи в узком значении этого слова (статьи 86–93 ГК РУз), но также деньги (статьи 94 и 95 ГК РУз), ценные бумаги (ст. 96 ГК РУз) и имущественные права (ст. 99 ГК РУз), принадлежащие тому или иному субъекту, а также имущественные обязанности [4, с. 259]. Понятие *имущество* в гражданском праве имеет весьма объемное смысловое значение. В самом широком

[1] Семейный кодекс Республики Узбекистан. Утвержден Законом Республики Узбекистан от 30.04.1998 № 607-I. URL: https://lex.uz/docs/104723 (дата обращения: 31.03.2026).

[2] Там же.

[3] Гражданский кодекс Республики Узбекистан. Утвержден Законом Республики Узбекистан от 21.12.1995 № 163-I. URL: https://lex.uz/docs/111181 (дата обращения: 31.03.2026).

значении оно охватывает вещи, имущественные права и имущественные обязанности [5, с. 238].

Под имуществом понимаются требования (права требования) физических лиц, а также иные виды имущественных прав. Понятие имущества может также применяться по отношению к материальным благам (статьи 83 и 84 гл. 7 ГК РУз) [6, с. 8–9].

В работе Б. Р. Топилдиева и коллег отмечается, что объекты гражданских прав опосредуют возникновение гражданских правоотношений, выступая объектами вещных и предметами обязательственных правоотношений. Через имущество, таким образом, формируются гражданские права и обязанности [7, с. 91].

Ш. Ф. Асадов считает так же. Ученый утверждает, что объектами имущественных (экономических) отношений выступают как материальные, так и нематериальные блага, которые, приобретая товарную форму, становятся объектами гражданских (имущественных) прав, не ограничиваясь при этом рамками права собственности. Исходя из этого, имущественные права и обязанности, включая обязательственные правоотношения, являются основной частью имущественных отношений [8, с. 34].

Как указывает Л. М. Бурханова, объекты гражданских прав традиционно определяются как материальные и нематериальные блага, по поводу которых возникают гражданские права и обязанности и посредством которых реализуются гражданские правоотношения. К числу объектов гражданских прав относятся, в частности, вещи, включая деньги и ценные бумаги, имущество и имущественные права и т. д. Из позиции ученого следует, что признание имущественных прав объектами гражданских прав свидетельствует о включении обязательственных правоотношений в имущественный оборот [9, с. 35].

Из анализа мнений узбекских ученых можно сделать вывод о том, что прослеживается расширительное толкование термина *имущество*, под которым понимается вся совокупность имущественных прав и обязанностей.

В соответствии со ст. 23 СК РУз к общему имуществу супругов законодатель относит также доходы супругов, но конкретизирует исключения социально-реабилитационного характера: «доходы каждого из супругов от трудовой деятельности, предпринимательской деятельности и результатов интеллектуальной деятельности, полученные ими пенсии, пособия, а также иные денежные выплаты, не имеющие специального целевого назначения (суммы материальной помощи, суммы выплаченные в возмещение ущерба в связи с утратой трудоспособности вследствие увечья либо иного причинения вреда здоровью и другие). Общим имуществом супругов являются также приобретенные за счет общих доходов супругов движимые и недвижимые вещи, ценные бумаги, паи, вклады, доли в капитале, внесенные в кредитные учреждения или в иные коммерческие организации, и любое другое нажитое супругами в период брака имущество независимо от того, на имя кого из супругов оно приобретено либо на имя кого или кем из супругов внесены денежные средства»[4].

Из данного определения следует, что прямого указания на общие долги супругов нет. Однако следует обратить внимание на ч. 3 ст. 28 СК РУз, где закрепляется правило о том, что «общие долги супругов при разделе общего имущества супругов распределяются между супругами пропорционально присужденным им долям»[5], что косвенно указывает на включение общих долгов в состав общего имущества супругов.

В современной цивилистической науке Республики Узбекистан понятию *общая собственность супругов* уделяется недостаточное внимание. Имеется всего лишь несколько работ, в которых данная проблематика затрагивается частично. В них отмечается, что под имуществом супругов может пониматься совокупность различных материальных благ, вещей и ценностей, находящихся, прежде всего, на праве собственности либо на ином вещном праве у конкретного субъекта. Во-первых, имущество может рассматриваться более широко, а именно как совокупность материальных объектов (вещей) и прав требования (имущественные права на получение вещей или имущественного удовлетворения от других лиц), т. е. в качестве активов. Во-вторых, наиболее широкий подход предполагает включение в понятие *имущество* не только вещей и имущественных прав, но и имущественных обязанностей [10, с. 227]. Согласно доктринальным источникам, под имуществом супругов понимают совокупность различных материальных благ и ценностей, находящихся на праве собственности или ином вещном праве конкретного субъекта, причем в более широком понимании оно охватывает также имущественные права (требования), а также имущественные обязанности.

Существует и иная доктринальная точка зрения, согласно которой частично затрагивается вопрос о долговых обязательствах в составе общего имущества супругов, т. к. отмечается, что в период совместного проживания супруги в ряде случаев заключают различные договоры с третьими лицами и тем

[4] Семейный кодекс Республики Узбекистан…
[5] Там же.

самым принимают на себя исполнение определенных обязательств. Так, Ф. К. Кутлымуратов и коллеги приводят примеры возникновения обязательств в период брака, включая, например, долговые обязательства, возникшие после регистрации брака, и случаи наследования [11, с. 90]. Вместе с тем авторы не раскрывают вопрос о включении таких обязательств в состав общего имущества супругов, оставляя его открытым.

Анализ работ узбекских ученых демонстрирует, что понятие *имущество*, хотя и не раскрывается законодателем, в доктрине рассматривается как собирательное понятие, включая не только вещи, но и имущественные, а также обязательственные права. Вместе с тем данные положения формулируются преимущественно в рамках анализа гражданского-правового понимания имущества в целом, тогда как применительно к общему имуществу супругов указанная проблематика в узбекской науке специально не исследуется. Между тем правильное определение содержания общего имущества супругов, а также правильное использование терминов имеет важное значение для правоприменительной практики, поскольку именно от этого зависит решение вопросов о составе общего имущества, включая возможность отнесения к нему имущественных прав и обязательств, а также их учет при разделе имущества супругов.

В судебной практике Республики Узбекистан вопросы, связанные с обязательствами супругов (бывших супругов) в отношении совместного имущества, до сих пор вызывают трудности. Например, решением Межрайонного суда по гражданскому делу Мирабадского района от 12.02.2024 № 2-1002-2315/22842 разрешен спор о разделе имущества, приобретенного в период брака, между бывшими супругами, истицей З. Бобокуловой и ответчиком С. Хайдаровым. Судом было установлено, что стороны зарегистрировали брак в 2011 г., который был расторгнут 3 июня 2023 г. В период брака на основании ипотечного договора, заключенного с АО «Халк банк» (Бектемирский филиал), была приобретена квартира, расположенная в Яшнабадском районе г. Ташкента, зарегистрированная на имя ответчика. Суд признал данное жилье общей совместной собственностью супругов и определил доли сторон в размере ½ каждому. Остаток задолженности по ипотечному кредиту в размере 25945101,54 сумов суд признал общим долговым обязательством супругов (бывших супругов). После вступления данного решения в законную силу суд указал на необходимость направления решения в банк для привлечения истицы в качестве должника[6]. В данном деле суд признал обязательства по ипотечному кредиту общими долговыми обязательствами супругов, возникшими в период брака.

Аналогичную позицию суда можно увидеть в другом деле. Так, решением Мирабадского межрайонного суда по гражданскому делу от 28.01.2026 № 2-1002-2518/74001 был рассмотрен спор о признании имущества, приобретенного в период брака, совместной собственностью супругов и его разделе. Судом установлено, что в период брака супругами были приобретены несколько объектов недвижимости, а также автомобиль, при этом две квартиры находились в залоге у банка. Ссылаясь на ч. 1 ст. 28 СК РУз и разъяснения, содержащиеся в пунктах 16 и 21 Постановления Пленума Верховного Суда Республики Узбекистан от 20.02.2023 № 3 «О практике применения судами законодательства при рассмотрении дел о разделе общего имущества супругов»[7], суд признал указанное имущество совместной собственностью супругов и распределил его в равных долях. При этом суд указал, что недвижимость, приобретенная за счет кредитных средств в период брака, относится к совместному имуществу супругов, а обязательства по кредитному договору признаются как общие долговые обязательства супругов, по которым супруги несут солидарную ответственность перед кредитором пропорционально своим долям в соответствующем имуществе. С учетом интересов несовершеннолетних детей суд также отошел от принципа равенства долей при распределении недвижимости между супругами, не затрагивая при этом прав кредитора АКИБ "Ipoteka bank", поскольку переход права собственности на заложенное имущество не прекращает залоговое обязательство[8]. По результатам рассмотрения дела суд признал спорное имущество совместной собственностью супругов, определив доли каждого их них, распределив между сторонами объекты недвижимости, указав, что обязательство по ипотечному кредиту, за счет которого приобретено имущество, является общим долгом супругов, по которому они

[6] Ҳал қилув қарори. Ўзбекистон Республикаси номидан. Фуқаролик ишлари бўйича Миробод туманлараро суди, 12 февраль 2024 йил, иш № 2-1002-2315/22842. URL: https://public.sud.uz/report/CIVIL_OLD (дата обращения: 31.03.2026).

[7] О практике применения судами законодательства при рассмотрении дел о разделе общего имущества супругов. Постановление Пленума Верховного Суда Республики Узбекистан от 20.02.2023 № 3. URL: https://lex.uz/docs/6402543 (дата обращения: 31.03.2026).

[8] Ҳал қилув қарори. Ўзбекистон Республикаси номидан. Фуқаролик ишлари бўйича Миробод туманлараро суди, 28 январь 2026 йил, иш № 2-1002-2518/74001. URL: https://adolat.sud.uz/public/signed/5ffa0171-7a98-4cb2-92ce-31b5a36dac94 (дата обращения: 31.03.2026).

несут ответственность перед кредитором пропорционально своим долям.

Но есть и другая позиция. Решением Шовотского межрайонного суда по гражданскому делу от 24.11.2023 № 2-2202-2303/538 был рассмотрен спор между супругами (бывшими супругами) С. Ортиковой и И. Матекубовым о разделе жилого дома, приобретенного в период брака. Суд установил, что стороны зарегистрировали брак в 2008 г. и в период совместного проживания приобрели жилой дом в Шовотском районе за счет ипотечного кредита, оформленного на имя ответчика. На момент рассмотрения дела остаток задолженности по ипотеке составил 9124728 сумов, который суд признал непогашенным долговым обязательством ответчика. Право собственности на спорное имущество было зарегистрировано на ответчика. Суд, оценивая заявленные требования, указал, что до полного погашения ипотечного кредита должником право собственности не может считаться возникшим в полном объеме, что исключает возможность его раздела. Следовательно, суд пришел к выводу об отсутствии оснований для раздела спорного имущества. Требования о разделе имущества были оставлены без удовлетворения[9] в связи с неполным исполнением обязательств по ипотечному договору; при этом обязательства не распределены между бывшими супругами.

Анализ судебной практики показывает, что в подобных делах позиция судов неоднозначна: если одни суды признают обязательства общими и распределяют их между супругами (бывшими супругами), то другие, исходя из конкретных обстоятельств дела, отказывают в удовлетворении требований о разделе долговых обязательств.

В отличие от узбекской науки, где данная проблематика освещена в малом числе исследований, в российской цивилистике вопрос о том, могут ли имущественные права и долговые обязательства рассматриваться как часть общего имущества супругов, активно привлекает внимание российских ученых.

Как пишет О. В. Протопопова, «из содержания ст. 34 СК РФ следует, что в понятие имущества включается вся имущественная масса, принадлежащая супругам, в том числе имущественные права. Понятие *имущество* носит собирательный характер и включает в себя не только материальные объекты, но и возникшие в период совместной жизни требования обязательственного характера. В состав имущества супругов могут входить как права требования, так и долги» [12, с. 29]. Термин *имущество*, применяемый в ст. 34 и других статьях гл. 7 Семейного кодекса Российской Федерации (СК РФ)[10], многозначен, т. к. охватывает не только вещи, но и имущественные права, а также обязательства супругов, возникшие в результате распоряжения общей собственностью [13, с. 187].

Как справедливо отмечает А. А. Елисеева, вопрос о том, какие обязательства возникают у супругов по сделкам, заключенным в период брака, зависит от установленного правового режима их имущества. Наличие брачного договора позволяет супругам самостоятельно определить порядок имущественных отношений и ответственности по обязательствам. При отсутствии брачного договора применяются правила о законном режиме имущества супругов, включая порядок раздела совместного имущества и распределение долгов, возникающих в интересах семьи, которые, по ее мнению, не обозначены в ст. 34 СК РФ в качестве объектов совместной собственности супругов [14, с. 33].

С. О. Пастухова прямо указывает, что систематическое толкование статей ГК РФ и СК РФ показывает, что объектами, помимо вещей, являются также имущественные права (требования) и имущественные обязанности (долговые обязательства). Так, согласно п. 3 ст. 39 СК РФ, «общие долги супругов при разделе общего имущества супругов распределяются между супругами пропорционально присужденным им долям»[11]. Данная норма свидетельствует о том, что законодатель включает в имущество не только совокупность вещей, денег, ценных бумаг и имущественных прав, но и долги супругов [15, с. 64].

Обращая внимание на термины *совместная собственность супругов* и *общее имущество супругов*, Т. М. Моисеева подчеркивает, что в действующей редакции СК РФ данные термины выступают как тождественные, однако проблема выбора терминологии не утратила актуальности. В частности, расширились источники формирования общего имущества супругов, изменился количественный и качественный состав этого имущества. Если ранее основным источником доходов советских граждан был их совместный труд, то на данном этапе гражданам предоставлена возможность получать доходы не только от трудовой деятельности, но и от предпринимательской и иной не запрещенной законом деятельности, включая доходы от результатов интеллектуальной деятельности [16, с. 132].

[9] Ҳал қилув қарори. Фуқаролик ишлари бўйича Шовот туманлараро суди, 24 ноябрь 2023 йил, иш № 2-2202-2303/538 URL: https://public.sud.uz/report/CIVIL_OL (дата обращения: 31.03.2026).

[10] Семейный кодекс РФ от 29.12.1995 № 223-ФЗ. *СЗ РФ*. 1996. № 1. Ст. 16.

[11] Там же.

По мнению М. О. Рейхель, термин *общее имущество* юридически более точен, чем термин *общая собственность*, т. к. «в состав общего имущества супругов могут входить не только предметы, принадлежащие им на праве собственности, но и другие вещные и обязательственные права» [17, с. 119].

Как утверждает О. С. Белецкая, общее имущество супругов и их обязательства характеризуются единым правовым режимом, обусловленным общностью принципов, оснований и источников их формирования. В связи с этим общность имущества, приобретенного в период брака, распространяется и на обязательства супругов [18]. Обращая внимание на презумпцию общности имущества супругов, А. Ф. Пьянкова и Т. В. Шершень писали, что в законодательстве и науке, а также в судебной практике отсутствует единый подход к разграничению общих и личных обязательств супругов, а также к вопросу о распространении презумпции общности имущества на их долговые обязательства. При этом имущественные споры охватывают как активы, так и долги [19, с. 156].

Российский законодатель выделяет только положительную часть супружеского имущества или имущественных прав (право требования), но гражданский оборот немыслим без обязательств и долгов, денежных и натуральных [20, с. 29]. Судебная практика раздела общего имущества супругов без учета долговых обязательств является неудовлетворительной [21, с. 39]. Существует достаточно много проблем в регулировании режима совместной собственности супругов [22, с. 51]. Аналогичная точка зрения высказывается Е. С. Трезубовым: по его мнению, помимо распространения на супругов режима общей собственности, также следует распространять и режим общих обязательств [23, с. 35].

Соглашаясь с тем, что долги (обязательства) супругов являются общим имуществом, Н. М. Савельева предлагает разграничивать личные и общие долги по критериям: время возникновения, цели и характер обязательства, а также установление фактического использования полученных средств [24, с. 103–104].

Определяя общие долги супругов, Н. М. Ершова писала: «личными следует считать долги супруга, возникшие до брака или хотя бы во время брака, но связанные с его личным имуществом» [25, с. 20]. К общим нуждам можно отнести нужды в пище, одежде, расходы на жилье, медицинскую помощь, обучение общих детей, приобретение мебели, бытовой техники, совместный отпуск, покупку автомобиля [26, с. 25].

Заключение

В праве России и Узбекистана отсутствует прямое указание на обязательства супругов в качестве их общего имущества, однако в российской цивилистической науке данная проблематика получила всестороннюю разработку по сравнению с узбекской наукой, где этому вопросу уделяется недостаточное внимание.

Таким образом, проанализировав и обобщив научные взгляды узбекских и российских ученых, а также судебную практику, можно сделать вывод о том, что имущественные отношения супругов охватывают не только вещи, входящие в состав общего имущества супругов, но и более широкий круг объектов. Содержание данных отношений включает материальные блага (вещи, деньги, ценные бумаги), имущественные права (в том числе права требования), а также имущественные обязанности, включая долговые обязательства. Такой подход позволяет всесторонне отразить специфику имущественных правоотношений супругов и подтвердить, что термин *имущество* носит собирательный характер. В целях создания единого подхода к понятию *имущества супругов* целесообразно переименовать название ст. 23 СК РУз «Общая совместная собственность супругов» в «Общее имущество супругов», поскольку в состав общего имущества супругов могут входить не только вещи, принадлежащие им на праве собственности, но и имущественные права, в том числе долговые обязательства.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.
Conflict of interests: The authors declared no potential conflict of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.
Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Кожокарь И. П., Фролова Е. Е. Нормотворчество: от юридической техники к правовой инженерии и инжинирингу. *Журнал российского права*. 2024. Т. 28. № 8. С. 5–24. [Kozhokar I. P., Frolova E. E. The rule-making: From juridical technique to legal architecture and engineering. *Journal of Russian Law*, 2024, 28(8): 5–24. (In Russ.)] https://doi.org/10.61205/S160565900031148-6

2. Косова О. Ю. Общие долги супругов: раздел или распределение. *Семейное и жилищное право*. 2019. № 1. С. 15–18. [Kosova O. Yu. Joint debts of spouses: Division or distribution. *Family and Housing Law*, 2019, (1): 15–18. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ytxvid
3. Амонов З. А. Мулкий хукуклар фукаролик хукукининг объекти сифатида. Юридик фанлар номзоди илмий даражасини олиш учун тақдим этилган диссертация автореф. Тошкент, 2011. 27. [Amonov Z. A. *Property rights as an object of civil law*. Cand. Law. Sci. Diss. Abstr. Tashkent, 2011, 27. (In Uzb.)]
4. Гражданское право. Общая часть, ред. Х. Р. Рахманкулов. Ташкент: ТГЮИ, 2010. 899 с. [*Civil law. General part*, ed. Rakhmankulov H. R. Tashkent: TSLI, 2010, 899. (In Russ.)]
5. Комментарий к Гражданскому кодексу Республики Узбекистан. Т. 1: Часть первая, ред. Х. Р. Рахманкулов, Ш. М. Асьянов. Ташкент: Vektor-Press, 2010. 768 с. [*Commentary on the Civil Code of the Republic of Uzbekistan. Vol. 1: Part 1*, eds. Rakhmankulov Kh. R., Asyanov Sh. M. Tashkent: Vektor-Press, 2010, 768. (In Russ.)]
6. Кутлымуратов Ф. К., Имомов Н. Ф., Караходжаева Д. М. Право собственности и другие вещные права. Ташкент: Metodist Nashriyoti, 2025. 339 с. [Kutlymuratov F. K., Imomov N. F., Karakhodjaeva D. M. *Property law and other real rights*. Tashkent: Metodist Nashriyoti, 2025, 339. (In Russ.)]
7. Topildiyev B. R., Ahrorqulov A., Ibrohimov A. A., Rahimjonov A. B. Fuqarolik huquqi (umumiy qism). Farg'ona: Farg'ona davlat universiteti, 2024. 438. [Topildiyev B. R., Ahrorqulov A., Ibrohimov A. A., Rahimjonov A. B. *Civil law: General part*. Fergana: FSU, 2024, 438. (In Uzb.)]
8. Asadov Sh. F. Mulk huquqi va ashyoviy huquqlar (milliy va xorijiy tajriba asosida). Toshkent: TDYU, 2024. 128. [Asadov Sh. F. *Property law and real rights in national and foreign experience*. Tashkent: TSUL, 2024, 128. (In Uzb.)]
9. Бурханова Л. М. Гражданское право (общая часть). Ташкент: ТГЮУ, 2024. 104 с. [Burkhanova L. M. *Civil law: General part*. Tashkent: TSLU, 2024, 104. (In Russ.)]
10. Бурханова Л. М., Шарахметова У. Ш., Эгамбердиев Э. Х. Наследственное и семейное право. Ташкент: ТГЮУ, 2024. 384 с. [Burkhanova L. M., Sharakhmetova U. Sh., Egamberdiev E. Kh. *Inheritance and family law*. Tashkent: TSLU, 2024, 384. (In Russ.)]
11. Kutlimuratov F. Q., Shamshetov Sh. S., Paluaniyazov X. A. Shanaraq huqiqi. Sabaqliq. Tashkent: Metodist Nashriyoti, 2023. 208. [Kutlimuratov F. Q., Shamshetov Sh. S., Paluaniyazov X. A. *Family law. Sabaqliq*. Tashkent: Metodist Nashriyoti, 2023, 208. (In Karakalp.)]
12. Протопопова О. В. Авторские права и режим имущества супругов. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки*. 2005. № 1. С. 28–34. [Protopopova O. V. Copyrights and matrimonial property. *RUDN Journal of Law*, 2005, (1): 28–34. (In Russ.)] https://elibrary.ru/iiylhl
13. Пчелинцева Л. М. Семейное право России. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Норма, 2003. 679 с. [Pchelintseva L. M. *Family law in Russia*. 3rd ed. Moscow: Norma, 2003, 679. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qvqqwn
14. Елисеева А. А. Собственность супругов: в поиске эффективного правового регулирования. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Юриспруденция*. 2020. № 1. С. 29–40. [Eliseeva A. A. Marital property: In search of effective legal regulation. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Series: Jurisprudence*, 2020, (1): 29–40. (In Russ.)] https://doi.org/10.18384/2310-6794-2020-1-29-40
15. Пастухова С. О. Особенности гражданско-правового регулирования имущественных отношений супругов: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2005. 209 с. [Pastukhova S. O. *Civil-law regulation of spouses' property relations*. Cand. Law. Sci. Diss. Moscow, 2005, 209. (In Russ.)] https://elibrary.ru/nnqwjv
16. Моисеева Т. М. Совместная собственность супругов и (или) общее имущество супругов: анализ современного семейного и гражданского права. *Актуальные проблемы российского права*. 2017. № 5. С. 131–136. [Moiseeva T. M. Matrimonial property and (or) common property of the spouses: The analysis of modern family and civil law. *Actual Problems of Russian Law*, 2017, (5): 131–136. (In Russ.)] https://doi.org/10.17803/1994-1471.2017.78.5.131-136
17. Рейхель М. О. Общеимущественные отношения супругов в советском праве. *Советское государство и право*. 1940. № 8-9. С. 109–131. [Reikhel M. O. Common property relations of spouses in soviet law. *Sovetskoe gosudarstvo i pravo*, 1940, (8-9): 109–131. (In Russ.)]
18. Белецкая О. С. Ответственность супругов по обязательствам: вопросы теории и практики: дис. ... канд. юрид. наук. М., 2011. 157 с. [Beletskaya O. S. *Liability of spouses for obligations: Issues of theory and practice*. Cand. Law. Sci. Diss. Moscow, 2011, 157. (In Russ.)] https://elibrary.ru/qfqcvt
19. Пьянкова А. Ф., Шершень Т. В. Раздел общего имущества супругов в Российской Федерации: спорные вопросы теории, законодательства и правоприменения. *Ex jure*. 2023. № 3. С. 145–167. [Pyankova A. F., Shershen T. V. Marital property division: Issues of theory, legislation and law enforcement. *Ex jure*, 2023, (3): 145–167. (In Russ.)] https://doi.org/10.17072/2619-0648-2023-3-145-167

20. Григорьева О. А. Общий долг супругов: взгляд на проблему. *Бизнес, менеджмент и право*. 2021. № 4. С. 27–34. [Grigorieva O. A. Joint spousal debt: View on the problem. *Business, Management and Law*, 2021, (4): 27–34. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wuuzko
21. Ломакина П. А. Добровольный раздел общих долгов супругов по российскому праву. *Вестник гражданского права*. 2015. Т. 15. № 4. С. 36–53. [Lomakina P. A. Voluntary division of joint spouses' debts under Russian law. *Civil Law Review*, 2015, 15(4): 36–53. (In Russ.)] https://elibrary.ru/udcslz
22. Кузнецова О. В. Раздел имущества супругов. *Вестник Уральского института экономики, управления и права*. 2021. № 4. С. 42–52. [Kuznetsova O. V. Property division between spouses. *Vestnik Uralskogo instituta ekonomiki, upravleniia i prava*, 2021, (4): 42–52. (In Russ.)] https://elibrary.ru/znrbuk
23. Трезубов Е. С. Обязательства из договора поручительства в составе супружеского имущества. *Юридический мир*. 2019. № 4. С. 33–37. [Trezubov E. S. Obligations under a suretyship agreement within the framework of spousal property. *Juridical World*, 2019, (4): 33–37. (In Russ.)] https://elibrary.ru/zffpfr
24. Савельева Н. М. Раздел общих обязательств (долгов) супругов: проблемы правоприменения. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право*. 2016. № 2. С. 99–105. [Savelyeva N. M. Mutual liabilities of spouses: Law enforcement issues. *Vestnik Tver State University. Series: Law*, 2016, (2): 99–105. (In Russ.)] https://elibrary.ru/wcfnod
25. Ершова Н. М. Проблемы гражданско-правового регулирования личных и имущественных отношений в сфере семьи: автореф. дис. … д-ра юрид. наук. М., 1979. 33 с. [Ershova N. M. *Problems of civil law regulation of personal and property relations in the family sphere*. Dr. Law. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 1979, 33. (In Russ.)]
26. Ладочкина Л. В., Федорова И. С. Проблемы определения общих долгов супругов. *Современная юриспруденция: актуальные вопросы, достижения и инновации*: XIII Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 25 октября 2018 г.) Пенза: Наука и Просвещение, 2018. С. 24–25. [Ladochkina L. V., Fedorova I. S. Problems of definition of general debt of husbands. *Modern jurisprudence: Current issues, achievements, and innovations*: Proc. XIII Intern. Sci.-Prac. Conf., Penza, 25 Oct 2018. Penza: Science and Education, 2018, 24–25. (In Russ.)] https://elibrary.ru/ypzwnn

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки =
Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences

Контакты для сотрудничества

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор, КемГУ; ishmorozova@yandex.ru

Трезубов Егор Сергеевич, зам. главного редактора по направлению «Право», КемГУ; egortrezubov@mail.ru

Федькина Анна Петровна, ответственный секретарь, КемГУ; j.juredu@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Kemerovo State University; ishmorozova@yandex.ru

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief in the direction of Law, Kemerovo State University; egortrezubov@mail.ru

Anna P. Fedkina, Executive Secretary, Kemerovo State University; j.juredu@yandex.ru

Литературный редактор – Анна Петровна Федькина.
Корректор – Ксения Игоревна Молокова.
Литературный редактор (английский язык) – Надежда Владимировна Рабкина.
Верстка и дизайн – Наталья Викторовна Митько.

Literary editor – Anna P. Fedkina.
Proof-reader – Ksenia I. Molokova
Literary editor (Eng.) – Nadezhda V. Rabkina.
Layout and design – Natalia V. Mitko.

Подписано к печати 28.09.2026.
Дата выхода в свет 15.10.2026.
Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Формат А4.
Усл. печ. л. – 23,72. Уч.-изд. л. – 22.
Тираж 500 экз.
Цена свободная.
Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.

vestnik-hss.kemsu.ru